

Luíza Vieira Maciel

**HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS NA ORDEM
DO DISCURSO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Clárcia Otto.
Linha de pesquisa: Sociologia e História da Educação.

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Maciel, Luíza Vieira

Histórias afro-brasileiras na ordem do discurso
das políticas educacionais / Luíza Vieira Maciel ;
orientadora, Clarícia Otto, 2019.

184 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Histórias afro-brasileiras. 3.
Educação das relações étnico-raciais. 4. Identidade
nacional. 5. Livros didáticos de História. I. Otto,
Clarícia . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“Histórias afro-brasileiras na ordem do discurso das políticas educacionais”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 08/03/2019

Dr^a Clarícia Otto (MEN/CED/UFSC - Orientadora)

Dr Mozart Linhares da Silva (UNISC/RS - Examinador)

Dr^a Rosana Silva de Moura (EED/CED/UFSC - Examinadora)

Dr Jaison José Bassani (DEF/CDS/UFSC - Examinador)

Dr^a Cristiani Bereta da Silva (UDESC/SC - Examinadora)

Dr^a Joana Vieira Borges (MEN/CED/UFSC - Examinadora)

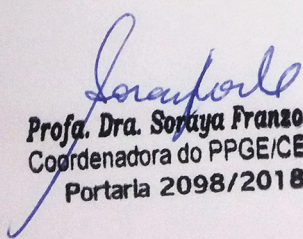
Dr Norberto Dallabrida (UDESC/SC – Suplente)

Dr^a Karina de Araújo Dias (RME/Florianópolis/SC – Suplente)

Portaria nº 2099/2018/CA
Subcoordenadora do PPGE/CED/UFSC
Profa. Dra. Andrea Brando Lapa
Jaison Bassani
Cristiani Bereta da Silva
Joana Vieira Borges
KADIAS

Luíza Vieira Maciel

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA – MARÇO/2019


Profa. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/CR

Dedicado à memória de minha avó, Jussara Ranzolin Vieira.

RESUMO

No Brasil, parcela da legislação educacional contemporânea, especialmente a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, determina que histórias e culturas afro-brasileiras integrem os currículos escolares. Diante da complexidade das condições históricas que resultaram nessa legislação e nas narrativas identitárias afro-brasileiras dela decorrentes, o objeto de pesquisa desta Tese são os discursos relacionados ao processo de emergência e à obrigatória inclusão desses conteúdos na esfera educacional, e os discursos que instituem histórias afro-brasileiras em livros didáticos de História. Em Michel Foucault, busquei as ferramentas conceituais – práticas de governo, regimes de verdade e relações de saber e poder –, com o objetivo de identificar continuidades e descontinuidades nos discursos acerca da formação histórica nacional permeados por histórias afro-brasileiras. Além da legislação já referida, tomada aqui como fonte, analisei a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Parecer/CP nº 003/2004, o Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2014, e quinze coleções de livros didáticos de História aprovados pelo PNLD no respectivo ano. Cada uma dessas coleções é composta por quatro volumes destinados do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, num total de sessenta volumes. Nessas fontes identifiquei e analisei as linhas interpretativas dos discursos sobre a formação histórica nacional, as perspectivas historiográficas, eventos, grupos, sujeitos, recortes cronológicos e/ou espaciais. Como resultados desta pesquisa, ressalto que o fortalecimento de uma rede pulverizada de discursos engendrou novas condições de produção da “verdade” no âmbito das políticas educacionais, viabilizando que as histórias afro-brasileiras fossem legitimadas como conteúdos eminentemente escolares. A afirmação dessas histórias aponta para uma série de disputas que indicam continuidades e descontinuidades quanto às abordagens conciliatórias e/ou eurocêtricas presentes na definição da história nacional. Tais alterações discursivas foram acompanhadas por deslizamentos nas práticas de governo das relações raciais no país, constituindo-se em estratégias políticas que visam garantir a harmonia do corpo espécie da população pela via do controle sobre a definição de características históricas e identitárias nacionais, em especial, aquelas atribuídas aos afro-brasileiros.

Palavras-chave: Discursos. Histórias afro-brasileiras. Educação das relações étnico-raciais. Identidade nacional. Livros didáticos de História.



ABSTRACT

In Brazil, a portion of contemporary educational legislation, especially Law 10.639 / 2003 and the Ethnic-Racial Relations Education Curriculum Guidelines, determines that Afro-Brazilian stories and culture should be included in school curriculum. Facing the complexity of historical conditions which resulted in this legislation and the resulting Afro-Brazilian identity narratives, the research object of this thesis are the discourses related to the emergency process and the mandatory inclusion of these contents in the educational sphere, as well the discourses which establish Afro-Brazilian stories in History textbooks. In Michel Foucault, I sought conceptual tools such as governance practices, regime of truth and the Power-knowledge – aiming to identify continuities and discontinuities in the discourses about national historical formation permeated by Afro-Brazilian stories. In addition to the aforementioned legislation, taken as a source, I analyzed the National Education Guidelines and Framework Law (LDB 9.394 / 96), National Curriculum Parameters, the CP nº 003/2004, the (PNLD) Textbook guides from 2014, and fifteen collections of History textbooks approved by PNLD in the respective year. Each of these collections is composed of four volumes destined from the sixth to the ninth grade of elementary school, being a total of sixty volumes. In these sources I have identified and analyzed the interpretive lines of discourses on national historical formation, historiographical perspectives, events, groups, subjects, chronological and/or spatial cuts. As a result of this research, I emphasize that the strengthening of a pulverized discourse networks has generated new conditions for the production of “truth” in educational policies, making Afro-Brazilian stories legitimized as primarily school content. The affirmation of these stories points to a series of disputes that indicate continuities and discontinuities as well as the conciliatory and/or Eurocentric approaches present in the definition of national history. Such discursive changes were accompanied by slips in the governance practices of racial relations in the country, constituting themselves in political strategies which aim to guarantee the harmony of the population species as a means of control over the definition of national historical and identity characteristics, those attributed to Afro-Brazilians.

Keywords: Discourses. Afro-Brazilian stories. Education of ethnic-racial relations. National identity. History textbook.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta Tese esteve marcado pelo apoio de pessoas e instituições sem as quais não teria sido possível viabilizá-la, de modo que, neste momento, recordo algumas delas com carinho e agradeço:

À CAPES pela concessão de bolsa de estudos, que possibilitou quatro anos de dedicação exclusiva à realização deste trabalho.

À professora Clarícia Otto, conselheira e apoiadora diante dos desafios da trajetória que compreendeu as pesquisas de mestrado e doutorado, por orientar este trabalho com tanta paciência, compreensão e generosidade. Sem os aprendizados que me foram suscitados por seu intermédio, esta pesquisa certamente não poderia ter sido realizada.

Aos professores e professoras Mozart Linhares da Silva, Lucia Schneider Hardt, Joana Vieira Borges e Alexandre Fernandez Vaz, membros da banca de qualificação, por suas significativas e provocantes contribuições, que possibilitaram refinar as análises aqui desenvolvidas e inferiam diretamente no resultado final deste trabalho.

Aos colegas de orientação e do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC) Raquel, Suellen, Cláudio, Fabiano, Karina, Geane, Lara, Lislely, Ane e Marlise, por terem dividido angústias e vitórias da vida na pós-graduação e, principalmente, pelas leituras tão atentas que alguns de vocês fizeram desta Tese ainda em desenvolvimento, lançando críticas e compartilhando seus saberes de maneira tão generosa e propositiva. Além desses, também lanço um agradecimento especial à Gabriela Santetti, por ter gentilmente cedido o conjunto dos livros didáticos que compuseram algumas das fontes aqui analisadas.

Aos meus pais e maiores incentivadores, Luciane e Luciano, por tanto, por tudo e, principalmente, por sempre terem instigado em mim o interesse pelo conhecimento.

Às amigas e amigos de Lages, que me ajudaram a equilibrar vida e pesquisa, lembrando-me de valorizar os momentos de pausa e demonstrando compreensão nos meus momentos de ausência. Obrigada Letícia, Cora, Maiara, Rodrigo, Camila, Lara, Lais, Alequiz, Fafá e Ana, por serem minhas raízes. Às amigas e amigos do bosque, Flávia, Natália, Daniela, Bárbara, Thania e Keo, por nunca terem deixado a chama dessa amizade se apagar.

Ao Nichollas, por ter aceitado ser meu cúmplice, compartilhando ombro a ombro o cotidiano desta pesquisa desde quando ela ainda era apenas uma aspiração. Por ser meu refúgio e meu combustível, meu eterno obrigada.

A história não é o passado: é o presente. Nós carregamos nossa história conosco. Nós somos nossa história. Ao fingirmos o contrário, somos literalmente criminosos. Então eu afirmo a vocês: o mundo não é branco. Ele nunca foi branco. Ele jamais poderia ser branco. Branco é apenas uma metáfora para poder. (James Baldwin, 2016)

A grande obra da história do mundo está perpetuamente acompanhada de uma ausência de obra, que se renova a cada instante, mas que corre inalterada em seu inevitável vazio ao longo da história: desde antes da História, posto que ela já está lá na decisão primitiva, e ainda após ela, posto que ela triunfará na última palavra pronunciada pela História. (Michel Foucault, 1994)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro de avaliação das coleções de História – PNLD 2014 ..	116
Figura 2 – Sumário da coleção didática “Encontros com a História” – Vol. 6º ano	125
Figura 3 – Sumário da coleção didática “História, Sociedade e Cidadania”– Vol. 6º ano	126
Figura 4 – Sumário da coleção didática “Para Viver Juntos História” – Vol. 6º ano	127
Figura 5 – Excerto do volume de 8º ano da coleção “Jornadas.Hist” sobre a Revolta dos Malês	137
Figura 6 – Excerto do volume de 8º ano da coleção “Projeto Araribá História” sobre a Revolta dos Malês	138
Figura 7 - Excerto do volume de 8º ano da coleção “Projeto Radix” sobre a Revolta dos Malês	139
Figura 8 – Excerto do volume de 8º ano da coleção “Vontade de Saber História” sobre a Revolta dos Malês	140
Figura 9 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “História em documento imagem e texto” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos	142
Figura 10 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “História nos dias de Hoje” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos	143
Figura 11 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “História nos dias de Hoje” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos	144
Figura 12 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Saber e fazer História” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos	145
Figura 13 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Projeto Radix: História” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos	146
Figura 14 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Projeto Radix: História” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos	147
Figura 15 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Para viver juntos História” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos	148
Figura 16 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Encontros com a História” sobre práticas cotidianas de resistência à escravidão	150
Figura 17 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “História nos dias de Hoje” sobre práticas cotidianas de resistência à escravidão	151
Figura 18 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “História nos dias de Hoje” sobre práticas cotidianas de resistência à escravidão	152
Figura 19 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “História nos dias de Hoje” sobre práticas cotidianas de resistência à escravidão	153

Figura 20 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Saber e Fazer História” sobre práticas cotidianas de resistência à escravidão	154
Figura 21 – Excerto do volume de 8º ano da coleção “Vontade de saber História” sobre a diversidade étnica dos povos africanos que chegaram ao Brasil	156
Figura 22 – Excerto do volume de 8º ano da coleção “História, sociedade e cidadania” sobre a diversidade étnica dos povos africanos que chegaram ao Brasil	157
Figura 23 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Saber e Fazer História” sobre a diversidade étnica dos povos africanos que chegaram ao Brasil	158
Figura 24 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Perspectiva História” sobre a diversidade étnica dos povos africanos que chegaram ao Brasil	159
Figura 25 – Excerto da Ficha de avaliação do P NLD 2014 (História)	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Histórias afro-brasileiras nos sumários dos volumes didáticos de 7º e 8º anos	129
---	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 FORMAÇÃO HISTÓRICA E IDENTITÁRIA DO BRASIL: DISCURSOS EDUCACIONAIS ENTRE O EUROCENTRISMO E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	43
2.1 SABER E PODER NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR EM LIVROS DIDÁTICOS	48
3 EMERGÊNCIA DE HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS COMO CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS NAS REDES DE ENSINO ...	61
3.1 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO COMBATE AO RACISMO	77
3.2 PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO NAS POLÍTICAS DE “EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” (2003 – 2016)	101
4 HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS NA ORDEM DO DISCURSO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD/2014)	109
4.1 ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS	112
4.2 A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES AFRO-BRASILEIRAS NOS DISCURSOS HISTÓRICOS NACIONAIS	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
APÊNDICE 1 – Coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2014 analisadas	179
APÊNDICE 2 – Coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2014 não analisadas	181
ANEXO 1 – Critérios do eixo “formação cidadã” da Ficha de Avaliação do PNLD 2014 (História)	183

1 INTRODUÇÃO

O trabalho do pensamento não é denunciar o mal que habitaria secretamente tudo aquilo que existe, mas pressentir o perigo que ameaça tudo aquilo que é habitual, e tornar problemático tudo aquilo que é sólido (FOUCAULT, 1994, p. 612).

Como ponto de partida deste percurso investigativo, destaco alguns elementos que situam o processo de construção do objeto de pesquisa proposto na intersecção entre minha trajetória de formação e algumas mudanças que marcam o contexto político-educacional brasileiro das últimas décadas.

Tacitamente, a retomada de experiências ligadas ao âmbito da formação profissional é um exercício que preenche de sentidos os caminhos trilhados. Trata-se de um processo de geração de significados, no qual o passado é parcialmente reconstituído pelo acúmulo de vivências e pelas expectativas do tempo presente, produzindo uma inteligibilidade que articula as experiências passadas com a problemática de pesquisa aqui desenvolvida. Nessa tarefa, apresento posicionamentos, costuro experiências e aprendizados, reinterpreto o vivido e, no mesmo movimento, constituo-me como educadora e pesquisadora.

Meu primeiro contato com a temática do ensino de história africana e afro-brasileira aconteceu durante a graduação no curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 2009, integrei o Projeto de Pesquisa “Saber escolar e conhecimento histórico: itinerários para novas configurações da história escolar”, coordenado pela professora Dra. Andréa Ferreira Delgado. O Projeto tinha como objetivo produzir materiais didáticos alinhados às novas abordagens acerca da história da África, dos afrodescendentes e indígenas no Brasil por meio de articulações teóricas e metodológicas entre o conhecimento histórico escolar, a produção historiográfica e as teorias pós-críticas do currículo. Nessa mesma época e sob orientação da mesma professora, dei início às disciplinas de estágio supervisionado em História, de modo que, perante o desafio dessa primeira experiência docente, as atividades desenvolvidas no Projeto contribuíram significativamente nas etapas de planejamento e regência das aulas, em especial pelo fato de que o estágio esteve centrado em torno da definição do conceito de escravidão com três turmas de 6º ano do ensino fundamental no Colégio de Aplicação da UFSC.

As experiências de prática docente vivenciadas ao longo desse estágio, imbricadas com os saberes produzidos por meio do referido

Projeto, além de terem sido cabais para a definição das minhas expectativas profissionais como educadora, também suscitaram meu interesse de investigação no que se refere ao ensino de História africana e afro-brasileira. Posteriormente, tal interesse pôde ser aprofundado no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, no qual ingressei em 2012, sob orientação da professora Dra. Clarícia Otto.

Tendo o ensino de História e o espaço escolar no centro dos meus interesses de investigação, em minha dissertação, intitulada “História e cultura africana na compreensão de jovens estudantes da Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos (Florianópolis, SC)” (MACIEL, 2014), analisei diferentes sentidos de interpretação histórica produzidos por estudantes de ensino fundamental referentes à história africana e afrodescendente por intermédio da articulação do conceito de consciência histórica cunhado pelo historiador alemão Jörn Rüsen (2001). Entre outros aspectos, as conclusões indicaram que os jovens participantes da pesquisa forjam suas compreensões históricas por meio de mediações estabelecidas entre diferentes fontes de informação, das quais se destacaram a televisão, os filmes e, principalmente, a escola. Desse modo, longe de estarem alheios ou desprovidos de conhecimentos e informações a respeito da história africana e afrodescendente, tais alunos apresentaram um conjunto diverso de opiniões, sobre as quais coube e ainda cabem muitas problematizações.

Ao longo do percurso que abarcou os cursos de graduação e mestrado, constituí-me como uma historiadora preocupada com as questões educacionais, centrada em identificar interlocuções possíveis para os aportes historiográficos na análise dos processos educativos, em especial, no que tange às aproximações entre questões raciais e educacionais e, de forma mais específica, no que se relaciona ao ensino de História africana e afro-brasileira. Ainda focada nessa interface e visando meu reingresso ao PPGE da UFSC, dessa vez em nível de doutorado, iniciei um novo movimento investigativo, estabelecendo uma relação de “afastamento” com as temáticas em questão, tendo em vista, dessa maneira, produzir questionamentos que colocassem em xeque os pressupostos até então assumidos em minhas análises.

Nesse movimento, constatei que, ainda que os dados identificados na pesquisa que resultou em minha dissertação tenham sido significativos no sentido de sua potencialidade investigativa, o caminho por mim empregado na instrumentalização dos referenciais analíticos propunha-se abrangente e generalista na sua capacidade de alcance, desconsiderando,

assim, sua própria especificidade epistemológica e, além disso, muitos dos limites e recortes nele implicados. Essa constatação me pareceu problemática não por denunciar a falta de validade dos referenciais acionados por conta de seu caráter perspectivado, mas sim, por apontar para algumas das implicações que uma abordagem universalista acarreta para a produção historiográfica. Na impossibilidade de produzir uma emancipação plena dos pressupostos epistemológicos eurocêntricos em minhas análises, especialmente considerando que sua inferência diante dos referenciais teóricos e metodológicos que balizam a produção do conhecimento histórico foi constitutiva da minha formação como pesquisadora, a opção foi operar em uma chave interpretativa que possibilitasse “implodi-los” por dentro, problematizando a abrangência de seu valor explicativo e evidenciando seus recortes, contingências, silenciamentos e transformações de modo a compreender como afetam a produção de histórias africanas e afro-brasileiras no âmbito do conhecimento histórico escolar.

Ademais, além da preocupação no que concerne à eleição e emprego dos pressupostos teóricos assumidos na investigação, o processo de elaboração da problemática de pesquisa aqui desenvolvida também teve como mote tangenciar elementos que ainda não tivessem sido demasiadamente explorados pelo montante expressivo e crescente de pesquisas que se voltam para a articulação entre questões raciais e educação nas últimas décadas, mostrando-se, dessa forma, relevante pela especificidade de suas contribuições¹.

Considerando o exposto, desenvolvi alguns questionamentos que se voltam para o cenário educacional do país nas últimas décadas e, de maneira mais específica, para o processo de institucionalização das histórias afro-brasileiras como conteúdos curriculares obrigatórios, o que se consolida oficialmente com a aprovação da Lei nº 10.639, em 2003².

1 A respeito do estado da arte das pesquisas em que se relacionam as temáticas em questão, ver o artigo “Relações raciais e educação: o estado da arte” (COELHO; SILVA, 2013).

2 É relevante citar que antes da aprovação da Lei nº 10.639/2003, a afirmação das histórias afro-brasileiras como conteúdos obrigatórios também ocorreu de maneira descentralizada por meio de políticas educacionais municipais e estaduais de diversas localidades do território nacional. Restringindo os exemplos apenas ao estado de Santa Catarina, destacam-se os municípios de Tubarão (Lei nº 1868/1994), Criciúma (Lei nº 3.410/1997), Itajaí (Lei nº 2.830/93), Joinville (Lei nº 4910/2003) e Florianópolis (Lei nº 4446/1994).

Na apreciação desse processo já não tão recente da história da educação nacional, reorientei meu olhar procurando considerar elementos que, por vezes, justamente por sua “obviedade” ou extrema evidência, acabam destituídos de sua historicidade e naturalizados.

Ao alterar a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), a legislação em questão destaca-se por seu ineditismo como intervenção específica e direta, por parte do governo federal, em prol da valorização dos referenciais históricos e culturais africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares, definindo-os como conteúdos obrigatórios para todos os níveis de ensino, em escolas públicas e particulares de todo o território nacional.³

Além disso, ela alterou os calendários escolares com a finalidade de incluir o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra, e, embora defina que o tratamento das temáticas em questão deva permear todo o currículo escolar, determinou que as referidas temáticas sejam abordadas principalmente pelas áreas de Educação Artística, Literatura e História.

Compreendo que esse advento se caracteriza como um elemento deveras significativo da história da educação nacional, o que torna relevante interrogar de que forma esse processo se desenvolveu, considerando-o em sua especificidade histórica, evidenciando as articulações e deslocamentos discursivos que delimitam tanto aquilo que nele irrompe de particular como as continuidades que são legitimadas e postas em circulação por seu intermédio.

Com as problematizações propostas a seguir, o intuito é colocar “sob suspeita” o processo de emergência dessas histórias e culturas ao rol de conteúdos escolares, procurando, dessa forma, destituí-lo de um julgamento qualitativo para analisá-lo na especificidade em que ele mesmo se apresenta, demarcando-o em sua raridade de acontecimento. Para tanto, interrogo: quais condições viabilizaram que histórias afro-brasileiras passassem a ser conteúdos obrigatórios no currículo escolar? De que forma adentraram os “limites do verdadeiro” estabelecido pelo regime de saber que orienta a produção do conhecimento histórico escolar no país? A obrigatoriedade em contemplar as culturas e histórias afro-brasileiras implica continuidades e/ou descontinuidades em relação às narrativas mestras anteriormente estabelecidas em torno da definição das histórias e identidades nacionais e de suas especificidades afro-brasileiras? Quais

3 Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 voltou a alterar a Lei nº 9.394/1996 de modo a incluir também as histórias e culturas indígenas entre os conteúdos curriculares obrigatórios.

abordagens historiográficas, acontecimentos, personagens e periodizações são privilegiados e/ou silenciados na definição desses conteúdos?

Por meio do levantamento dessas interrogações, o intuito é identificar como saberes e poderes operam na produção de histórias afro-brasileiras no âmbito educacional. Para tanto, foram analisados discursos que legitimam sua condição de conteúdo curricular obrigatório e que disputam seu controle e definição objetivando, assim, compreender em quais sentidos implicam continuidades e/ou descontinuidades relativamente aos paradigmas já consagrados na interpretação histórica e identitária nacional. Além disso, tais questionamentos intentam identificar como práticas de governo das relações raciais operam nos discursos que definem esses conteúdos com o intuito de regular a produção de subjetividades afro-brasileiras.

No processo de elaboração dessa problemática de pesquisa, os referenciais teórico-metodológicos elaborados por Michel Foucault mostraram-se úteis na medida em que se constituíram como lentes por intermédio das quais foi possível estabelecer um olhar de estranhamento diante de temas que já possuem um escopo significativo de análises produzidas em seu entorno. Ao tomar seu aporte conceitual como uma “caixa de ferramentas”, houve a possibilidade de aprofundar o método da pesquisa historiográfico por meio de “uma radicalização da própria percepção da historicidade de todos os objetos a serem trabalhados por esse saber” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 150), de modo a evidenciar as descontinuidades e os jogos de poder implicados na fabricação e legitimação de discursos e de seus respectivos regimes de verdade.

Ainda que tal escopo teórico-metodológico não se apresente como uma superação do viés eurocêntrico, haja vista o recorte espaço-temporal implicado em sua concepção, sua potencialidade encontra-se no questionamento ao caráter sistêmico e universalista dos seus pressupostos epistemológicos, na medida que evidencia sua provisoriade e as contingências que o constituem. Por essa via, foi possível desenvolver análises que se afastam de uma abordagem totalizante, avaliativa ou prescritiva para então privilegiar as relações de saber e poder que são articuladas na produção do conhecimento histórico escolar, em especial, no que diz respeito às temáticas africanas e afro-brasileiras. Nessa perspectiva, sua ascensão ao rol dos conteúdos escolares é compreendida como um procedimento de acontecimentalização, tal como indicado por Foucault (1990, p. 13):

O que eu entenderia por procedimento de acontecimentalização, devessem os historiadores gritar de horror, seria isso: de início, tomar conjuntos de elementos onde se pode perceber em primeira aproximação, portanto, de modo absolutamente empírico e provisório, conexões entre mecanismos de coerção e conteúdos de conhecimento. Mecanismos de coerção diversos, talvez mesmo conjuntos legislativos, regulamentos, dispositivos materiais, fenômenos de autoridade etc.; conteúdos de conhecimento que se tomará igualmente em sua diversidade e em sua heterogeneidade, e que se reterá em função dos efeitos de poder de que são portadores enquanto válidos, como fazendo parte de um sistema de conhecimento.

Nessa direção, as interrogações e os objetivos desta pesquisa foram produzidos por meio do aporte de alguns conceitos elaborados por Michel Foucault, em especial aqueles circunscritos nas obras “A arqueologia do saber” (1987), “A ordem do discurso” (1996), “Microfísica do poder” (1979) e em alguns de seus cursos ministrados no *Collège de France*, traduzidos para o português nas obras “Em defesa da sociedade” (1999) e “Segurança, território e população” (2008). Das três primeiras obras, destaco as noções de discurso, verdade, poder, saber, continuidade e descontinuidade. No que diz respeito às duas últimas, tomo os conceitos de governo, governamentalidade e biopolítica.

Ao centrar suas análises em torno das condições de possibilidade de produção da verdade, Foucault (1987; 1996) argumenta acerca do pressuposto de que toda sociedade produz procedimentos de controle com o objetivo de selecionar e regular os usos, funções e perigos implícitos aos discursos correntes, visando, dessa forma, estabelecer os limites que circunscrevem tanto o dizível e o indizível, como o verdadeiro e o falso.

Com base no princípio de inversão proposto por Foucault (1996), percebe-se que toda a vontade de verdade se apresenta como uma limitação, um recorte do discurso. Nessa mesma chave de leitura, inscreve-se o princípio da descontinuidade, que reforça a compreensão dos discursos como práticas não lineares, as quais são capazes de fazer surgir e, do mesmo modo, de silenciar diferentes enunciados sobre um mesmo objeto. A mutabilidade das regras que compõem os jogos de verdade se inscreve, precisamente, na incessante disputa entre esses enunciados, “que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou excluem”. (FOUCAULT, 1996, p. 52).

Na medida em que a produção da verdade está inevitavelmente referenciada em um discurso, Foucault (1996) compreende que são eles

próprios que produzem determinados fatos e objetos, haja vista que esses não possuem sentido puro ou prévio aos discursos que os definem. Em suma, o autor não considera a existência de fatos ou acontecimentos históricos “reais” que são posteriormente manipulados pelas informações que lhe vão sendo atribuídas, bem como, esvazia de sentido o movimento de avaliar a “autenticidade” de determinada narrativa histórica. No entendimento de Foucault (1996), o conceito de discurso não se reduz a

[...] uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência. [...] Analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1987, p. 56).

Nessa perspectiva, os saberes validados e propagados por discursos institucionais são eleitos por meio de lutas que definem aqueles que melhor se ajustam ao modelo de sociedade que se intenta criar ou perpetuar em um contexto histórico específico. Os saberes dissonantes, aqueles que não se alinham à ordem do discurso estabelecida, passam a ser invisibilizados e desconsiderados entre as práticas discursivas correntes. As estruturas que ordenam e reordenam os domínios e hierarquias discursivas e suas inter-relações são definidas como regimes de saber ou, regimes de verdade. Segundo Foucault (1987), trata-se de formas onipresentes de controle sobre a produção e veiculação de discursos. Por seu intermédio, são concebidas as possibilidades da constituição dos objetos de conhecimento, de forma que não tratam da descoberta do que é verdade, mas sim, das regras que possibilitam a construção de um discurso como verdadeiro ou falso em relação a um determinado objeto e em um dado contexto temporal.

A produção da verdade supõe a demarcação de um recorte que suprime a dispersão de discursos que não se alinham aos seus preceitos para, dessa forma, estabelecer-se em uma posição de poder privilegiada que lhe confere, para além de sua legitimidade, seu caráter naturalizado, o que lhe permite afirmar-se como a própria verdade. Assim,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por

certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

No entanto, a demarcação de um dado discurso em uma posição de legitimidade (ou de ausência de legitimidade) é sempre dinâmica e historicamente determinada. Isso implica dizer, entre outras questões, que discursos estabelecem e reestabelecem hierarquias nas quais determinados interlocutores são privilegiados e outros desconsiderados, de modo que “a verdade constitui o objeto pelo qual se luta e também o poder do qual o sujeito deseja se revestir, e o discurso traduz essas lutas por meio de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos”. (FERNANDES, 2012, p. 71).

Na medida em que a verdade se define como uma produção disputada e não como um fato autodeterminado que aguarda para ser descoberto, o conceito de poder ganha relevância para a análise dos discursos. Sua definição não se confunde com algo que possa ser possuído ou transferido tal qual um objeto, mas se caracteriza no âmbito da ação, como algo que se exerce e que se encontra capilarizado nos mais diversos âmbitos sociais, entre os quais se destacam as instituições responsáveis pela produção de saberes. Foucault (2004, p. 27) esclarece que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”, de modo que a relevância de um discurso se constitui atrelada à posição que os sujeitos e instituições que o produziram possuem em um dado contexto histórico, e não necessariamente pela “autenticidade” de seu conteúdo. Ou seja, “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produz um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento”. (FOUCAULT, 2004, p. 27).

Ao colocar no centro de suas análises a historicidade das regras que ordenam e reordenam a produção de saberes, Foucault (1987, p. 153) assume que estes são “constituídos por um número limitado de enunciados, para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência”. Essa chave interpretativa destitui os saberes científicos e/ou disciplinares de sua condição técnica, neutra ou imparcial, evidenciando os recortes e limites implicados em sua produção que os fazem incapazes

de sintetizar um conjunto completo e objetivo de dados sobre um determinado domínio. Sendo assim, sua análise deve estar centrada nas modificações que historicamente atravessam os discursos validados pela ciência e/ou pelos sistemas escolares, de modo a averiguar o “que as tornou possíveis e como essas ‘descobertas’ puderam ser seguidas de outras que as retomaram, corrigiram, modificaram ou eventualmente anularam”. (FOUCAULT, 1987, p. 48).

Assim, ao analisar as mudanças que atravessam a trajetória de elaboração e reelaboração de saberes científicos e escolares, interessa investigar de quais modos ocorrem

[...] redistribuições recorrentes que fazem aparecer vários passados, várias formas de encadeamento, várias hierarquias de importância, várias redes de determinação, várias teleologias, para uma mesma ciência à medida que seu presente se modifica: assim, as descrições históricas se ordenam necessariamente pela atualidade do saber, se multiplicam com suas transformações e não deixam, por sua vez, de romper com elas próprias. (FOUCAULT, 1987, p. 3).

Em conformidade com esses aportes teóricos, a análise dos saberes validados pelos sistemas escolares não deve pressupor uma trajetória progressiva que linearmente os dirige ao progresso, mas sim, reconhecer tacitamente a dispersão histórica dos jogos de poder, dos embates discursivos e das estratégias de condução das condutas neles implicados. Afinal, seja no âmbito acadêmico, seja no escolar,

[...] uma disciplina não é a soma de tudo de verdadeiro que pode ser dito sobre alguma coisa. Não é nem mesmo o conjunto de tudo que pode ser aceito a propósito de um mesmo dado em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade. [...] A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. (FOUCAULT, 1996, p. 31-36).

Tais considerações evidenciam o caráter constitutivo do discurso, afastando-o do âmbito da representação para inseri-lo no âmbito da prática. Sua relevância se mantém significativa ao longo da trajetória analítica que compõe a obra de Foucault na medida em que demonstra como a própria noção de sujeito irrompe não como uma instância originária e fixa, mas sim como efeito de discursos inscritos em uma determinada constituição histórica. Esse processo se desenvolve considerando que os modos de

subjetivação, caracterizados como práticas de produção dos sujeitos, estão diretamente implicados pelas disputas e descontinuidades discursivas que demarcam sua historicidade. Dessa forma, o sujeito caracteriza-se como um objeto inscrito em uma relação de saber e poder, e essa condição estabelece “a que deve submeter-se [...], que estatuto deve ter, que posição deve ocupar para poder ser sujeito legítimo de conhecimento, sob que condições algo pode converter-se em objeto do conhecimento, como é problematizado, a que delimitações está submetido”. (CASTRO, 2009, p. 408).

Visando compreender o processo de emergência do sujeito moderno, Foucault (1993, p. 206) conclui que a história das ciências se apresenta como um terreno privilegiado para a análise da sua constituição histórica, entendendo que “todas as práticas pelas quais o sujeito é definido e transformado são acompanhadas pela formação de certos tipos de conhecimento e, no Ocidente, por uma variedade de razões, o conhecimento tende a ser organizado em torno de formas e de normas mais ou menos científicas”. Tal especificidade, no entanto, também não irrompe de forma autônoma ou acabada em si mesma, haja vista que é tributária de uma rede de discursos que a precedem, delimitam, legitimam e que se encontram, por sua vez, calcados em uma racionalidade caracterizada pelo autor como hermenêutica do eu. Segundo Foucault (1993, p. 222),

[...] essas antropologias, essa inclinação em direção a uma identidade tecnológica e em direção a uma teoria do homem como raiz de um eu hermenêutico, está ligada à situação, à herança do cristianismo. Está ligada ao desejo profundo da sociedade ocidental moderna de substituir a figura positiva do homem pelo sacrifício que, para o cristianismo, era condição da abertura do eu como um campo de infinita interpretação. Para além disso, podemos dizer que um dos problemas das culturas ocidentais está em preservarmos a hermenêutica do eu e vermo-nos livres do necessário sacrifício do eu que se encontrava ligado a essa hermenêutica desde os primórdios do cristianismo.

A produção do sujeito, destarte, é permeada por um conjunto de discursos que evidenciam uma continuidade dentro da cultura ocidental marcada pela necessidade de fixação de um sentido determinado que cerceie sua definição. Nesse sentido, a questão da produção de subjetividades passa a ser compreendida no centro das relações de saber e poder, de modo que o próprio sujeito se constitui como objeto de lutas temporal e espacialmente localizadas, travadas em torno de sua demarcação.

Nesse movimento analítico, Foucault (1993, p. 206) compreende que se estabelece um processo diante do qual “certos sujeitos se tornaram objetos de conhecimento e, simultaneamente, objetos de dominação”. Sua produção como objetos do conhecimento implica, necessariamente, a sua restrição e, por essa mesma via, é uma forma de controle.

Trata-se de uma produção de subjetividade pela exterioridade, na qual relações discursivas tem lugar. Nessa produção, o saber é fundamental para definir, e até mesmo possibilitar, por exemplo, o pertencimento a um grupo, pois é nele que se encontram os preceitos sob formas de discursos pelos quais o sujeito será capturado. Pelo saber, os grupos, e mesmo as seitas, diferenciam-se e funcionam como exterioridade do sujeito constitutiva da subjetividade. O sujeito busca, ou é levado a pertencer a lugares, a portos que lhes asseguram a existência. (FERNANDES, 2012, p. 81).

As práticas de subjetivação implicadas na produção e circulação de determinados discursos, em especial, aqueles validados por instituições situadas em posições privilegiadas de poder e saber, bem como o caráter histórico e implicitamente disputado das práticas de produção de sujeitos, são elementos que perpassam a problemática de pesquisa aqui circunscrita. Isso se justifica pelo fato de que a elaboração de discursos históricos escolares centrados nas temáticas afro-brasileiras é perpassada por elementos prático-produtivos, especialmente considerando que, por seu intermédio, são gerenciados sentidos históricos e identitários nacionais. De fato, nesses discursos,

[...] o passado, como dispositivo pedagógico para a construção das narrativas identitárias, [...] desempenha um papel formativo, pois articula um tempo pedagógico que se projeta como forma de impedimento de uma contra-narrativa que pretende rasurar a escritura do sujeito. (SILVA, 2009, p. 33).

A noção de dispositivo define-se por um montante heterogêneo de elementos estrategicamente pautados na disposição e controle dos sujeitos nas mais diferentes frentes. Foucault (1979, p. 246) afirma que o dispositivo tem como principal característica o fato de que está

[...] sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou mais configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.

Pelo dispositivo, o saber é relacionado “a todo um conjunto de leis, direitos, regulamentos e práticas, e se institucionaliza esse conjunto

revestindo-o com um estatuto de verdade. Daí a relação do dispositivo com a verdade [...] que o leva a atuar na produção da subjetividade pelos discursos”. (FERNANDES, 2012, p. 67-68). Em consonância com essa abordagem, o sistema escolar caracteriza-se como um dispositivo diante do qual diversos saberes são articulados no eixo daquilo que Foucault denominou como práticas de governo⁴. Esse conceito se relaciona com a concepção de poder ao mesmo tempo que não se confunde com tal noção, pois,

[...] ao passo que o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governo é a manifestação ‘visível’, ‘material’, do poder. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 953).

Contudo, ao evidenciar as relações assimétricas de poder implicadas nas práticas de governo, Foucault não restringe suas análises ao âmbito das relações de dominação mais evidentemente coercitivas ou violentas, mas, ao contrário, argumenta em torno da sua diversidade e maleabilidade, considerando que seus efeitos nunca se mostram totalmente eficientes e, por conseguinte, seu refinamento e atualização fazem-se constantemente necessários. Assim,

[...] governar as pessoas no sentido lato do termo, tal como se dizia, na França no século XVI do governar as crianças, ou do governar a família, ou governar almas, não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governador quer. É sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio. (FOUCAULT, 1993, p. 207).

4 Com o termo governo, Foucault refere-se a um conjunto de práticas que estão circunscritas para além das ações ligadas ao governo estatal, haja vista que compreendem uma série plural de ações nas quais está implicada a condução da conduta de outros sujeitos ou, até mesmo, da sua própria. Nesse sentido, Veiga-Neto (2002) propõe que “nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”, sua tradução para o português adote o termo governo em vez de governo, de modo a evitar uma interpretação ambígua e garantir uma maior precisão no emprego desse conceito.

Sendo assim, as práticas de governo equilibram-se entre os objetivos implícitos aos poderes, discursos e dispositivos que as efetivam e a forma como o próprio sujeito as assimila e exerce práticas de governo sobre si mesmo. Diante dessa irreducibilidade, tais práticas estão em constante reformulação visando adequar e otimizar seus efeitos, de forma que, quanto mais o processo de controle das condutas e subjetividades se mostra imperceptível em seu caráter produtivo, maior sua capacidade de se manifestar bem-sucedido.

Considerando a historicidade que atravessa e modifica essas práticas, destaca-se a noção de governamentalidade, que, por sua vez, diz respeito ao processo histórico por intermédio do qual o Estado incorpora uma série de práticas de governo, ampliando seus objetivos e efeitos visando ao controle da população. Na acepção de Foucault (2008, p. 143-144), esse conceito se define em dois eixos. Primeiro como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundo, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não se cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros; soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e ao desenvolvimento de toda uma série de saberes.

No primeiro eixo de interpretação desenvolvido por Foucault (2008), a governamentalidade caracteriza-se por uma série de alterações na racionalidade de Estado, o qual, ao longo dos séculos XVI e XVII, passa a ser organizado em torno de instituições, técnicas, análises, cálculos e estratégias que buscam o governo da população. No entanto, “administrar a população não quer dizer simplesmente administrar a massa coletiva dos fenômenos ou administrá-los simplesmente no plano dos seus resultados globais; administrar a população quer dizer administrá-la igualmente em profundidade, administrá-la com sutileza e administrá-la em detalhe” (FOUCAULT, 2008, p. 142).

O conceito de governamentalidade mostra-se relevante ao se considerar que as políticas públicas educacionais voltadas para o ensino de História africana e afro-brasileira e para a educação das relações

étnico-raciais podem ser interpretadas como parte desse processo de governamentalização, haja vista que centralizam no âmbito estatal a responsabilidade sobre a gestão das relações e das subjetividades raciais que marcam o corpo espécie da população. Tais políticas atuam como práticas de governo das relações étnico-raciais tendo em vista, por esta via, “uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas”. Compreendo, assim, que

[...] as campanhas públicas funcionam como pedagogias culturais e, por isso, buscam o governo sobretudo pelo discurso; elas pretendem ensinar o melhor comportamento e o que é melhor ou mais correto fazer, usar etc. É trivial afirmar que toda e qualquer política pública só se torna manifesta por intermédio do discurso, entendendo-se discurso como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento. Dado que, de um lado, tais discursividades colocam em circulação determinados regimes de verdade e que, de outro lado, tais regimes articulam-se segundo determinados saberes, o que sempre está em jogo, nessas campanhas, são o governo e as relações de poder, ambos sustentados discursivamente. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Nessa perspectiva, “as campanhas governamentais no campo das políticas sociais” evidenciam-se “como ações de Governo que atuam promovendo o governo das populações; seu objetivo maior é a promoção da vida e [...] por isso mesmo se colocam no âmbito da biopolítica”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 953-955).

Ao tomar a governamentalidade como eixo de análise, adentra-se também no âmbito da biopolítica, que, conforme Foucault (1999; 2008), se refere à lógica do poder na qual é inaugurada uma série de estratégias de controle nas quais determinados saberes se voltam, para além do corpo dos indivíduos, para o corpo espécie da população. Dessa maneira, a população torna-se objeto central de interesse político, passando a ser diagnosticada em suas potencialidades e deficiências, visando explorá-las ou tratá-las com o intuito de garantir sua estabilidade interna.

Ao passo que a biopolítica “se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, homem ser vivo; no limite, [...] ao homem espécie” (FOUCAULT, 1999, p. 289), reorientam-se os objetivos e tecnologias de poder visando tomar a “população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder”. (FOUCAULT, 1999, p. 293). Por essa via,

a biopolítica volta-se para a “multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida”. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

A instituição das histórias afro-brasileiras no âmbito dos conteúdos escolares, precedida por uma série de diagnósticos acerca das questões raciais no país, insere-se na chave interpretativa dos conceitos de biopolítica e governamentalidade. A afirmação dessas histórias entre os discursos educacionais está pautada no intuito de regular os riscos de conflito nas relações étnico-raciais, harmonizando o corpo espécie da população por meio da fixação de subjetividades afro-brasileiras a um dispositivo de saber e poder. De acordo com Silva (2014, p. 111), na medida em que as políticas educacionais centradas na temática racial assumem o “espaço escolar enquanto dispositivo biopolítico estratégico no governo das relações étnico/raciais e nos processos de produção de subjetividades de sujeitos não brancos”, reforça-se a relevância em problematizar como o sistema educacional produz e faz circular uma série de “enunciados atinentes às narrativas identitárias no Brasil”. (SILVA, 2014, p. 111-113).

Considerando o exposto, as análises subsequentes voltam-se para o processo de emergência das histórias afro-brasileiras como conteúdos escolares com o objetivo de identificar em que medida esse processo é constitutivo de continuidades e descontinuidades em torno dos paradigmas já consolidados na interpretação da história e identidade nacional. Além disso, também interessa problematizar como esses deslocamentos discursivos afetaram práticas de regulação das relações étnico-raciais centradas no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Objetivando compreender a produção de histórias afro-brasileiras “em sua especificidade [e] mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro” (FOUCAULT, 1987, p. 159), mostrou-se necessário o desenvolvimento de análises voltadas para a descontinuidade histórica dos acontecimentos que situaram sua condição de existência como componentes curriculares obrigatórios, bem como a identificação de como e quais regimes de verdade operaram em sua produção. Desse modo, problematizo como essas histórias adquiriram seu “*status* de objeto”, de que forma passaram a ser respaldadas pela legislação e diretrizes educacionais, como passaram a caracterizar uma temática “nomeável e descritível” (FOUCAULT, 1987, p. 47) para o regime de verdade que orienta a produção do conhecimento histórico escolar no Brasil.

Com essa abordagem, foi possível evidenciar como determinados deslocamentos discursivos, articulados em redes que operaram em diferentes meios, mostraram-se significativos em sua legitimação ao apontarem para a ausência de representatividade das populações afro-brasileiras entre os discursos escolares e, também, ao fortalecerem um consenso diante da necessidade de combate ao racismo pela via educacional.

A despeito da pluralidade que compõe essa rede, selecionei como fontes uma série de discursos oficiais ligados à esfera educacional tendo como critério especificar aqueles que possuem alguma inferência na regulação dos conteúdos escolares ligados às temáticas afro-brasileiras. Trata-se da Lei nº 9.394/96 (LDB); dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (em especial o volume referente aos “Temas Transversais”, intitulado “Pluralidade Cultural”); da Lei nº 10.639/2003; e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Por intermédio da apreciação dos discursos contidos nessas fontes, foi possível identificar como ocorreu um deslocamento na abordagem estatal de regulação das relações étnico-raciais, na qual o combate ao racismo se torna governamentalizado, sobretudo por intermédio do dispositivo educacional. Posteriormente, tais deslocamentos são aprofundados e redirecionados por intermédio da institucionalização de uma série de políticas pautadas na noção de “Educação das relações étnico-raciais”, que atuam como reguladores dos conteúdos referentes à história afro-brasileira (no sentido dos critérios exigidos relativamente ao seu tratamento) e, ao mesmo tempo, no reposicionamento das estratégias de governo das relações raciais, que passam a operar no sentido do governo das condutas com o intuito de subjetivar relações raciais pautadas na tolerância para com a diversidade.

Além desse conjunto de fontes, considerei discursos voltados especificamente para o ensino de História, nos quais determinadas histórias afro-brasileiras são produzidas e afirmadas como legítimas. Nessas análises, destaco continuidades e descontinuidades quanto aos paradigmas de interpretação da formação histórica e identitária nacional outrora já consolidados no âmbito da educação formal do país, a fim de verificar de que forma a presença obrigatória das perspectivas afro-brasileiras afeta a produção de discursos históricos nacionais.

Para tanto, os livros didáticos de História justificam-se como fontes de pesquisa por sua histórica posição de privilégio na produção e difusão das chamadas narrativas mestras nacionais. A despeito das diferentes abordagens de interpretação histórica e identitária nacional, as análises que se voltam para a história dos conteúdos veiculados por esses materiais

indicam que seus discursos trazem como ponto comum, em diferentes contextos históricos, uma

[...] preocupação quanto à determinação de uma periodização para a História brasileira marcada pelos eventos que levaram à constituição da nação, domesticando o tempo para a construção de um sentimento de nacionalidade [...] seguindo os pressupostos de uma concepção de História como ‘mestra da vida’. (BITTENCOURT, 2008, p. 148).

Tal condição de primazia dos livros didáticos de História na veiculação de histórias e identidades nacionais favorece o crescimento do interesse político em seu entorno de modo que, ao se tornarem alvo sistemático de avaliação e regulação, se constituem como “mediador[es] entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelos professores” (BITTENCOURT, 2002, p. 73), estabelecendo “no seu uso uma relação hierárquica de poder, fundada na autoridade que dele emana”. (MUNAKATA, 2010, p. 230).

De forma mais recente e específica, após a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, a centralidade dos livros didáticos destacou-se especialmente diante da necessidade de um movimento revisionista que garantisse a inserção das histórias e culturas afro-brasileiras entre os discursos históricos validados pelo sistema educacional. Para tanto, foi estabelecida uma série de estratégias visando ao controle das abordagens empregadas no tratamento dessas temáticas em livros didáticos, entre as quais se destacam as práticas de seleção e avaliação sistematicamente empreendidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵. Por essa via, o Programa visa garantir que os referenciais históricos e culturais africanos e afro-brasileiros estejam contemplados entre os conteúdos dos livros didáticos, excluindo coleções que não abordam essas temáticas e/ou

5 Segundo o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento à Educação (FNDE), “o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o Programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. [...] O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionário, [...] e é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas”. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

que empregam formas de tratamento preconceituosas e/ou estereotipadas.

Outro elemento que corrobora para que os livros didáticos se constituam como fontes centrais desta pesquisa diz respeito ao fato de que as ferramentas teóricas aqui acionadas problematizam justamente os poderes e saberes implicados na fabricação e instituição de determinados discursos, o que reforça a relevância assumida por esses materiais, ao passo que, ao terem sido validados pelo crivo da regulação institucional, encontram-se em uma posição de poder, permitindo-lhes delimitar quais temas são considerados relevantes e fidedignos para serem ensinados no ambiente escolar. Ainda que constituam um suporte específico, ou seja, um recorte em meio a um conjunto mais amplo de discursos que delimitam o sistema escolar, são fontes significativas na medida em que, ao serem produzidos tendo como foco principal especificamente o ensino de História, ocupam uma posição estratégica no âmbito das práticas de governmentação, que consideram a eficácia de seus efeitos perante a produção de subjetividades e da regulação das relações étnico-raciais no país. Desse modo, é possível asseverar que as obras selecionadas e difundidas pelo PNLD representam aquilo que está, conforme Foucault (1996), na ordem do discurso, isto é, em uma condição de produção discursiva que as situa em uma posição de poder que lhes permite ser consideradas como “verdadeiras”.

Dentre o total de vinte coleções didáticas de História aprovadas pelo PNLD 2014, analisei quinze coleções, perfazendo um total de sessenta volumes⁶ (Apêndice 1 e 2). Em meio a esse montante, que corresponde a 75% das obras validadas pelo Programa nesse processo seletivo, considerei os conteúdos referentes à história afro-brasileira apresentados nos textos principais, imagens, seções complementares e atividades didáticas, procurando considerar os livros didáticos em sua complexidade e diversidade de elementos. Ainda que a prescrição prevista pela Lei nº 10.639/2003 englobe não apenas o espectro afro-brasileiro, mas também os demais elementos da história do continente africano e de seus descendentes, tal recorte foi estabelecido em consonância com os objetivos da investigação, que estão centrados na produção de discursos históricos e identitários sobre o país.

Como a forma de organização dos conteúdos também é um enunciado dotado de sentido, os sumários das coleções didáticas foram contemplados nas análises, com o intuito de identificar o nível de

6 O acesso às coleções didáticas de História foi viabilizado pela professora Gabriela Santetti Celestino, que já havia trabalhado anteriormente com as obras aqui analisadas em sua dissertação de mestrado (CELESTINO, 2016).

representatividade garantido às histórias afro-brasileiras diante das demais matrizes étnico-raciais presentes na formação histórica do Brasil. Com a quantificação e análise dos títulos das unidades, capítulos e subcapítulos apresentados nos sumários, foi possível verificar de quais formas e com qual regularidade as histórias afro-brasileiras estão contempladas nessas coleções didáticas, bem como identificaram-se os principais recortes cronológicos e sentidos interpretativos estabelecidos para referidas coleções dentro do conjunto da história geral e do Brasil.

Além das coleções didáticas de História, analisei os discursos produzidos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltados especificamente à sua seleção e avaliação, no caso, o Edital convocatório às editoras e o Guia do Livro Didático referentes ao ano de 2014.

Ao considerar esse *corpus* de fontes, composto tanto pelos discursos sobre a história afro-brasileira veiculados pelas respectivas coleções didáticas, quanto pelos principais discursos oficiais que regulam a sua produção, compreendo que

o estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar. Escrever a história dos livros escolares — ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (CHOPIN, 2004, p. 560-561).

Essa abordagem, todavia, não implica uma busca em verificar se as proposições oficiais aplicam-se ou não na “realidade”, no caso, nos livros didáticos de História analisados. Em sentido diverso, o intuito é “explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199). Assim, tanto os discursos reguladores quanto os discursos sobre as histórias afro-brasileiras veiculados pelas coleções didáticas foram tomados como “monumentos”, considerando que são constitutivos de práticas e subjetividades, que foram forjados na historicidade das disputas de poder e que são permeados por regimes de verdade que orientam a produção do conhecimento histórico escolar.

Assim, para além das discussões acerca da “qualidade”, “atraso”, “atualização” ou “adequação” desses conteúdos quanto ao conhecimento histórico científico ou às políticas educacionais vigentes, bem como, para além de um julgamento valorativo das políticas de educação das relações étnico-raciais, procurei “renunciar a noção de que existe um discurso verdadeiro, ‘subterrâneo’, soterrado pelo conjunto de discursos que se impõem sobre ele como verdadeiros” visando

[...] acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado e apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Para tanto, de maneira análoga à abordagem de Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 251) a respeito das políticas de inclusão, desenvolvo “um tipo de problematização que [visa] abrir a caixa-preta daquilo que dizem essas políticas [...] com o fim de escrutiná-las por dentro, de examiná-la em termos das suas amarras conceituais e de alguns dos seus pressupostos epistemológicos”.

A organização dos capítulos desta Tese está definida da seguinte forma: no capítulo intitulado “Formação histórica e identitária do Brasil: discursos educacionais entre o eurocentrismo e o mito da democracia racial”, identifico continuidades e descontinuidades entre as estratégias de apagamento, desvalorização e/ou exotização das histórias e identidades afro-brasileiras entre os discursos outrora veiculados pelo sistema educacional e, em especial, pelos livros didáticos de História. Para tanto, tomo como referências um conjunto de pesquisas, desenvolvidas nas áreas da história da educação e do ensino de História, que enfocam a articulação entre discursos históricos nacionais e o sistema formal de ensino em diferentes contextos. Por intermédio desse levantamento bibliográfico, identifico a continuidade de uma epistemologia eurocêntrica que opera na produção discursiva da história brasileira desde a emergência da história como disciplina escolar. Ademais, também constato o fortalecimento de sentidos e paradigmas de interpretação calcados na ideia de Brasil como uma democracia racial. Nos discursos centrados nessa perspectiva, os conflitos raciais foram escamoteados e as diferenças étnicas, culturais e identitárias de sujeitos não brancos foram suprimidas em prol da

demarcação da nação ora como etnicamente homogênea, ora como inclassificavelmente miscigenada.

Nesse mesmo capítulo, abordo, igualmente, elementos da história dos livros didáticos de História que os posicionam em uma condição privilegiada em torno da definição discursiva da história nacional, indicando para a continuidade de sua legitimidade como produtores e veículos desses discursos. Tal continuidade também se evidencia no interesse político em regular seus conteúdos, o que situa esses materiais no eixo das tensões entre saber e poder por intermédio das quais são definidos e redefinidos os paradigmas históricos e identitários já consagrados a respeito do Brasil. Consequentemente, esses discursos foram operados como estratégias de governo das relações raciais por intermédio da fabricação de determinadas subjetividades nacionais adequadas ao projeto de poder então vigente.

No capítulo intitulado “Emergência de histórias afro-brasileiras como conteúdos obrigatórios nas redes de ensino”, analiso quais condições históricas viabilizaram a ascensão dessas histórias ao âmbito do sistema educacional, considerando a pulverização de uma série de discursos que operaram na legitimação de práticas de combate ao racismo. Com o fortalecimento dessa rede de discursos associados a alterações nas condições de existência dos saberes validados pelo sistema educacional após o processo de redemocratização no país, constata-se a emergência de vários discursos centrados em legitimar, instituir e, também, disputar o controle em torno da fabricação discursiva das histórias afro-brasileiras. A partir de 2003, com sua inserção no rol dos conteúdos escolares, as histórias e culturas afro-brasileiras passam a ser integradas às “narrativas mestras nacionais” de forma obrigatória. Tais alterações apontam para um processo de produção e gestão discursiva em que está implicado não o “resgate” do passado afro-brasileiro, mas sim, o objetivo de enquadrar determinados aspectos desse passado aos discursos estabelecidos na interpretação da formação histórica do Brasil. Foram identificadas, assim, as perspectivas oficiais eleitas relativamente à produção de histórias afro-brasileiras, problematizando os recortes por elas produzidos e destacando práticas de governo e de subjetivação estão nelas implicadas.

Ainda nesse capítulo, aponto aspectos do contexto político, social e cultural do país nas últimas três décadas, e desenvolvo análises relacionadas aos discursos instituídos nas políticas educacionais aprovadas nesse período a propósito da educação étnico-racial e dos conteúdos acerca da história afro-brasileira. Esses discursos oficiais foram interpretados em

diálogo com uma série de lutas empreendidas por sujeitos e movimentos sociais engajados pela garantia da representatividade histórica das populações afro-brasileiras nos currículos escolares. Sua atuação mostrou-se fundamental para movimentar as relações de poder e os regimes de saber responsáveis por balizar a produção discursiva da história do país, estabelecendo condições históricas viáveis para a conquista de direitos e ações afirmativas voltadas para a superação da desigualdade racial.

No capítulo “Histórias afro-brasileiras na ordem do discurso das coleções didáticas de história do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)”, foco na descrição, quantificação e problematização das diferentes abordagens, eventos, períodos e personagens afro-brasileiros presentes nos discursos veiculados pelas coleções didáticas de História aprovadas pelo PNLD 2014. Além desse montante, tomo como fontes o Edital convocatório às editoras e o Guia do Livro Didático referentes ao processo seletivo de 2014, objetivando verificar de que forma esses discursos oficiais regularam e avaliaram os conteúdos centrados na história afro-brasileira. Destaco como (e quais) regimes de verdade operaram na produção discursiva de histórias afro-brasileiras, evidenciando em que aspectos se aproximam ou se afastam de narrativas históricas e identitárias nacionais já estabelecidas anteriormente no âmbito educacional. Da mesma forma, aponto como esses discursos são produzidos com o intuito de produzir e governar as subjetividades nacionais, salientando o fato de que estão implicados por deslizamentos nas estratégias de governo das relações étnico-raciais no país.

2 FORMAÇÃO HISTÓRICA E IDENTITÁRIA DO BRASIL: DISCURSOS EDUCACIONAIS ENTRE O EUROCENTRISMO E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2001, p. 44-45).

Neste capítulo, considero elementos da trajetória histórica de produção de discursos históricos e identitários nacionais na esfera educacional. O intuito é apontar relações de saber e poder que permeiam a produção desses discursos, e delimitar regimes de verdade e regularidades discursivas que já se estabeleceram em torno da interpretação da formação histórica do país. Tal abordagem visa averiguar em que medida é possível compreender, ou não, o processo de institucionalização curricular das histórias afro-brasileiras como uma ruptura diante dos paradigmas históricos e identitários outrora já consagrados pelos discursos educacionais.

No recorte temporal que corresponde desde a emergência da história como disciplina escolar no país, nas primeiras décadas do século XIX, até as décadas finais do século XX, é possível pontuar uma série de disputas que permearam a elaboração e reelaboração da história brasileira no âmbito educacional. Por intermédio da análise correlacionada entre as conclusões apontadas por Bittencourt (2007; 2008), Caimi (2013), Silva (2009; 2014), Gasparello (2013), Abud (2003), Gatti Júnior (2003), Fonseca (2003), Monteiro (2009) e outros pesquisadores ligados às áreas da história da educação e do ensino de História, identifiquei, em distintos momentos e sob diferentes lentes interpretativas, sujeitos, grupos e interesses envolvidos com o processo de produção discursiva da história do país. Tal constatação indicou tanto para descontinuidades que perpassam esse processo, como também para continuidades que demarcam os discursos históricos nacionais de maneira recorrente, ainda que situadas em temporalidades distintas.

No que diz respeito à abordagem teórica deste capítulo, destaco a relevância dos conceitos de poder e discurso, conforme proposto por Foucault (1979; 1987; 1996), e, ainda, as noções de cultura e identidade nacional, cunhadas por Hall (2015a; 2015b). Na abordagem relacional entre esses autores, considero, em consonância com Veiga-Neto (2000),

que, conquanto devam ser ponderadas as devidas distinções para que se garanta o rigor analítico na operacionalização dos conceitos de cada um desses autores, existe um conjunto de pontos de interlocução possíveis entre as reflexões produzidas por Stuart Hall, no âmbito dos Estudos Culturais, e os referenciais analíticos propostos por Michel Foucault⁷.

Veiga-Neto (2000) estabelece uma articulação entre esses autores, considerando que a definição recortada e dinâmica acerca da noção de cultura, um dos principais cerne que sustenta as análises desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais, implica tacitamente a concepção de uma rede de jogos de poder atuantes em sua sustentação. Nesse sentido,

[...] porque a cultura está imbricada indissolivelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa, então, uma desnaturalização da cultura, isso é, significa que, para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder. Ao salientar o papel do poder – ou talvez se poderia até dizer: ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais –, esse campo abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento de Foucault. (VEIGA-NETO, 2000, p. 40).

Na compreensão dos estudiosos dos Estudos Culturais, “o sujeito passa a ser entendido como constituído pela cultura, sendo a mesma tomada como prática social que, ao forjar sentidos, ganha efeitos de verdade, institui modos de viver, de ser, de compreender, de explicar a si mesmo e o mundo”. (HENNIGEN; GUARESCHI; 2006, p. 58). Ao passo

⁷ Os Estudos Culturais constituem-se em um campo interdisciplinar de estudos, originário da Inglaterra, mas que atualmente conta com uma significativa representatividade internacional dentro do campo científico, especialmente nas áreas da Linguística, História, Antropologia e Sociologia. Sua definição é uma tarefa complexa, haja vista que a própria abordagem proposta pelos pesquisadores da área se faz ardua a rotulações totalizantes e restritivas. Em texto intitulado “O que é, afinal, Estudos Culturais?”, Johnson (2004, p. 18) procura esmiuçar os meandros que particularizam esse campo por meio da proposição da existência de quatro estratégias para caracterizá-lo de forma não reducionista: “os Estudos Culturais podem ser definidos como uma tradição intelectual e política; ou em suas relações com as disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas teóricos; ou, ainda, por seus objetos característicos de estudo”.

que nessa perspectiva o próprio sujeito não é um elemento naturalmente dado, mas sim, uma elaboração histórica na qual estão imbricadas relações de poder assimétricas, é possível promover articulações com Foucault, para quem o poder constitui uma categoria central para o processo de produção dos sujeitos.

Segundo Foucault (1979), o poder deve ser compreendido como uma prática que se exerce sobre outras práticas, não podendo, dessa forma, ser “possuído” por alguém ou por algum grupo, nem mesmo, estar localizado em uma única instituição. Essa categoria atua no centro da produção e afirmação dos saberes e subjetividades, produzindo, articulando e/ou combatendo diferentes discursos, que, por sua vez, “se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder” (VEIGA-NETO, 2003, p. 141), consolidada em um dado contexto. Contudo, ainda que esse processo possa implicar uma ação repressiva, de acordo com Foucault (1979, p. 8), a principal característica do exercício de poder está em sua função positiva/produziva:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Em uma abordagem diferenciada, porém análoga, Hall (2015a; 2015b) desenvolve análises relacionadas à cultura, das diferentes definições de nacionalidade e da própria noção de identidade como processos historicamente delimitados, transpassados por jogos de poder. A consolidação de determinados sentidos como demarcadores de uma nacionalidade se estabelece sobre seus cidadãos por intermédio da constituição de uma “comunidade imaginada”, sustentada por meio da partilha (nem sempre harmoniosa) de determinadas memórias e tradições. Nesse mesmo processo, são elaborados os limites demarcadores das identidades nacionais, haja vista que

as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2015b, p. 51).

Ao contestar uma concepção coesa e naturalmente dada em torno das noções de identidade e nacionalidade, Hall (2015b) salienta como ambas são forjadas, levando a cabo exercícios de poder cultural que promovem o silenciamento de um conjunto de elementos destoantes, os quais, em sua diferença, não se ajustam aos limites calcados pelas particularidades étnicas ou culturais demarcadas como representantes autênticas e homogêneas de um povo ou nação. Compreende-se, assim, que a produção de um sentimento de integração cultural entre uma determinada nação se produz por intermédio de práticas de coerção, nas quais se estabelece a afirmação de certas identidades ou nacionalidades pela negação de um conjunto de diferenças que, supostamente, não as caracterizam. Hall (2000) aponta para a irredutibilidade do conceito de identidade, afastando-se, assim como Foucault (1979, p. 14), de uma abordagem que coloque “o ponto de vista do sujeito na origem de toda a historicidade”.

Nessa perspectiva, Hall (2000, p. 105) afirma concordar

com Foucault quando diz que o que nos falta, neste caso, não é ‘uma teoria do sujeito cognoscente’, mas ‘uma teoria da prática discursiva’. Acredito, entretanto, que o que este descentramento exige – como a evolução do trabalho de Foucault claramente mostra – é não o abandono ou a abolição mas uma reconceptualização do ‘sujeito’. É preciso pensá-lo em sua nova posição – deslocada ou descentrada no interior do paradigma. Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeito e práticas discursivas que a questão da identidade [...] volta a aparecer.

Foucault e Hall concebem que a categoria discurso não pode ser entendida como algo que estaria deslocado do universo prático ou material da existência, haja vista que em torno e por meio dela são empreendidas constantes lutas pela demarcação de objetos e sentidos socialmente compartilhados numa dada época, incluindo, entre estes, os identitários. Hall (2015a, s/p) esclarece que esses sentidos são exercidos dentro de sistemas discursivos, como formas de poder que delimitam culturas e, até mesmo, especificidades étnicas ou raciais.

Esses sistemas são discursivos porque o jogo entre a representação da diferença racial, a escrita do poder e a produção do conhecimento é crucial para a maneira em que foram gerados e funcionam. E uso a palavra ‘discursivo’ aqui para marcar teoricamente a transição de uma compreensão mais formal da diferença para uma compreensão de como as

ideias e conhecimentos da diferença organizam as práticas humanas entre os indivíduos.

Essa perspectiva desestabiliza uma concepção biológica da raça, na medida em que evidencia que a própria afirmação da diferença racial como algo materialmente identificável é justamente o indício que permite afirmar a discursividade desse processo de diferenciação, ou seja,

é exatamente essa a função de invocar o corpo como o último significante transcendental, como se ele fosse o marcador além do qual todos os argumentos são suspensos, toda linguagem cessa; como se todo discurso fosse derrubado diante dessa realidade. Acho que não podemos nos desviar da realidade de raça porque a própria realidade de raça é o obstáculo que nos separa de uma compreensão mais profunda do sentido de dizer que raça é um sistema cultural. (HALL, 2015a, s/p).

Dessa forma, assim como na aceção de Foucault (1979), o poder não é concebido exclusivamente como algo que apenas reprime, mas estaria também no centro da produção discursiva dos sujeitos e de suas respectivas identidades. Nessa direção, Hall (2015b, p. 61) defende

que em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural.

Na compreensão de Foucault (1987), os discursos também devem ser interpretados como aquilo por intermédio do qual são constituídas verdades e subjetivados efeitos que particularizam os sujeitos e o amplo domínio simbólico que garante sentido a uma dada descontinuidade histórica, considerando que nada, nem mesmo o sujeito, possui significado prévio à sua enunciação. Desse modo, os discursos não podem ser compreendidos apenas como “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (FOUCAULT, 1987, p. 56). Nessa perspectiva,

[...] procura-se saber quais são os vínculos, quais são as conexões que podem ser reconhecidas entre mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, quais jogos de recondução e de apoio são desenvolvidos entre eles, o que faz que tal elemento de conhecimento possa adquirir efeitos

de poder afetados num semelhante sistema por um elemento verdadeiro ou provável, incerto ou falso; e o que permite que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias de elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz etc. (FOUCAULT, 1990, p. 14).

Em suma, Foucault e Hall compreendem que discursos e poderes atuam infringindo não apenas na constituição dos “textos oficiais”, mas também nas práticas de subjetivação ou identificação cultural que são empreendidas diretamente sobre os sujeitos. A articulação das categorias de poder, discurso e identidade nacional possibilitou investigar as disputas que calcaram a consagração de determinados paradigmas na interpretação da formação histórica e identitária nacional e, ainda, compreender como os discursos veiculados em livros didáticos de História foram significativos para sua consolidação. Além disso, possibilitaram analisar como práticas de governo estiveram implicadas ao longo desses processos de elaboração e reelaboração da história nacional e de que formas esses deslocamentos discursivos afetaram a produção de histórias e identidades afro-brasileiras.

2.1 SABER E PODER NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR EM LIVROS DIDÁTICOS

No Brasil, a articulação entre história escolar, livros didáticos e a produção de narrativas históricas nacionais pode ser compreendida como uma continuidade que atravessa diferentes momentos da história da educação. Essa afirmação se evidencia com a constatação de que a emergência desses saberes, materiais e discursos no âmbito do sistema educacional ocorre em um contexto histórico análogo. Nas primeiras décadas do século XIX, livros didáticos de História tornam-se alvo direto do interesse estatal, e a História escolar passa a ser afirmada de forma autônoma como parte dos currículos. No mesmo período, são reorientados os sentidos da interpretação histórica atribuída ao país na medida em que irrompe uma vontade de verdade pautada na necessidade de especificação das características nacionais a partir do advento da independência. Assim, os discursos históricos nacionais, a história como disciplina escolar e seus respectivos livros didáticos passam a estar institucionalizados no sistema formal de ensino, de modo que diferentes discursos oficiais passaram a regulá-los mutuamente. Segundo Bittencourt (2008, p. 97),

[...] programas curriculares e livros didáticos foram sendo produzidos concomitantemente, um auxiliando o outro na

elaboração dos conteúdos das diversas disciplinas a serem transmitidas pela educação formal. Os programas de ensino passaram a preceder a elaboração dos compêndios somente no decorrer do século XIX, com a consolidação das disciplinas escolares. Inicialmente, a elaboração do livro escolar era fundamental para sistematizar saberes dispersos, oriundos do mundo erudito e que deveriam servir de cabedal para a formação das futuras gerações. Compreendem-se, assim, os debates legislativos sobre o livro escolar durante as discussões na Constituinte de 1823 e, posteriormente, na redefinição do poder do Estado, nas últimas décadas do século XIX, com a implementação do regime republicano. Era inviável separar os projetos de construção de programas curriculares das discussões sobre o papel a ser desempenhado pelo livro didático. Durante o período de elaboração das reformas educativas, o livro didático continuou a representar, para seus idealizadores, a concretização do novo saber proposto. [...] O livro escolar inscrevia-se, assim, na história da disciplina à medida que ocorria a construção do saber escolar.

Esse processo de institucionalização e controle em torno dos currículos que definiam a história como disciplina escolar e de seus respectivos livros didáticos indica para o estabelecimento, entre os anos precedentes e seguintes ao advento da independência do Brasil, de uma demanda política pautada na necessidade de fabricar histórias e identidades que respaldassem a existência do país como uma nação independente em meio ao conjunto da história global, fabricando, dessa maneira, histórias e identidades capazes de particularizá-lo entre os demais estados nacionais.

Segundo Abud (2003, p. 28), nessa época, o mesmo ocorreu com os objetivos que pautaram a produção da História acadêmica no país, de modo que tanto essa como a história escolar, “após a independência em 1822, [...] se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira”. Sendo assim, pode-se afirmar que é com a consolidação da necessidade de definição de histórias e identidades alinhadas aos valores de uma nação independente que os discursos históricos, escolares e acadêmicos, passam a ser operados de forma cada vez mais direta e efetiva na direção de legitimar determinados sentidos de interpretação histórica e identitária sobre o Brasil.

Ao longo do século XIX, segundo Bittencourt (2007), as abordagens referentes à formação histórica e identitária brasileira adotadas pelo sistema formal de ensino foram delimitadas por intermédio

de movimentos de escrita e reescrita da história nacional, nos quais distintas perspectivas disputaram o controle de sua delimitação:

As disciplinas escolares se constituíam (e ainda se constituem) em um processo de legitimação de determinados conhecimentos. Esse processo de construção não foi linear, mas permeado de confrontos entre os diferentes grupos de intelectuais que compartilhavam diversos espaços nas esferas do poder. A criação das disciplinas escolares e as transformações que sofreram no decorrer do século XIX e início do século XX se inserem nesse quadro de conflitos. (BITTENCOURT, 2008, p. 98).

No que diz respeito às disciplinas escolares, é válido pontuar breves considerações com o intuito de delimitar sua interpretação por meio de uma perspectiva de análise histórica, na qual se evidenciam as especificidades que as particularizam em relação aos demais saberes institucionalizados, em especial, o saber acadêmico. Chervel (1990) explicita o caráter específico dos saberes disciplinares, considerando que não estão sustentados só em conteúdos caracteristicamente definidos como escolares, mas igualmente, em práticas e instrumentos direcionados para sua própria função e objetivos, em sentido distinto ao que é empregado em modalidades não escolares de aprendizagem.

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. É esse componente que chama prioritariamente a atenção, pois é ele que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, as da família ou da sociedade. Para cada uma das disciplinas, o peso específico desse conteúdo explícito constitui uma variável histórica cujo estudo deve ter um papel privilegiado na história das disciplinas escolares. (CHERVEL, 1990, p. 31).

A especificidade dos objetivos que orientam a produção dos saberes disciplinares também é destacada por Foucault (1996). Ainda que nesse caso o autor não se refira especificamente à questão das disciplinas escolares, é possível estabelecer um paralelo considerando que, em sua acepção, esses saberes são tomados como práticas discursivas nas quais estão estabelecidas determinadas regras e domínios e, também, nas quais está pressuposto o reordenamento de seus limites diante das transformações históricas que as afetam. Em outras palavras, trata-se de ordenamentos discursivos específicos, por meio dos quais se “permite

construir, mas conforme um jogo restrito” (FOUCAULT, 1996, p. 30). Castro (2009, p. 210-211), a respeito dos mecanismos de limitação do discurso expostos por Foucault, ressalta que

a disciplina define um campo anônimo de métodos, proposições consideradas como verdadeiras, um jogo de regras e definições, técnicas e instrumentos. [...] Não busca a repetição; antes, exige a novidade, a geração de proposições ainda não formuladas. A disciplina determina as condições que uma determinada proposição deve cumprir para entrar no campo do verdadeiro: estabelece de quais objetos se deve falar, que instrumentos conceituais ou técnicas há que utilizar, em que horizonte teórico deve inscrever-se.

Nessa linha de pensamento, ao compreender as disciplinas escolares tanto como adentos historicamente situados e dotados de especificidades que as individualizam perante outras formas de saber, quanto como “uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2001, p. 44), reforça-se a relevância em considerar, entre outras questões, que os diferentes temas, conceitos, metodologias e recortes que as constituem são eleitos levando em conta as especificidades dos objetivos calcados para o processo de escolarização. Esses objetivos, por sua vez, não estão fixos no tempo, permanecendo sujeitos à instabilidade de suas condições históricas de produção e à dinamicidade das lutas que ocorrem em torno de sua definição.

Em meio ao processo que envolve a elaboração e reelaboração das disciplinas escolares, os livros didáticos destacam-se, atuando como ferramentas centrais na sua difusão e respaldo. Segundo Chopin (2004), quatro características os especificam como objetos centrais dentro da cultura escolar moderna: seriam estas suas funções “referencial”, “instrumental”, “ideológica ou cultural” e “documental”. Dentre essas, Chopin (2004) afirma que ao menos três possuem uma ressonância amplamente significativa, sobretudo por já terem sido destacadas de forma consensual por distintos pesquisadores da área e por serem identificáveis em diferentes países e contextos escolares ocidentais⁸.

8 Chopin (2004, p. 553) pondera que a “função documental” dos livros didáticos deve ser considerada válida, porém, “com reservas”. Conforme sua definição, nesse caso, os livros didáticos funcionam como suportes de documentos, textuais e imagéticos, que podem vir a ser instrumentalizados no sentido de desenvolver o pensamento crítico entre os estudantes; esse tipo de uso, porém, ainda se encontra restrito a uma minoria de instituições que promovem exercícios de prática de pesquisa no cotidiano escolar.

Na “função referencial”, os livros didáticos são reforçados por seu papel central diante das diferentes disciplinas, atuando na seleção e organização dos conteúdos considerados escolares. Já na “função instrumental”, são responsáveis por delimitar as práticas pedagógicas a serem empregadas no ensino desses conteúdos. Ambas indicam para uma concepção dos livros didáticos como instrumentos balizares para a prática de ensino, sendo encarregados de perpetuar determinadas tradições, que inferem tanto nos conteúdos que são caracterizados como escolares, quanto na metodologia acionada em seu ensino.

Nas análises de Gatti Júnior (2003, p. 100), “essa concepção iluminista do livro” se fortaleceu e se consolidou de forma significativa no sistema educacional brasileiro. Tal condição de proeminência se afirma na medida em que os “saberes disciplinares têm encontrado no livro didático um lugar quase que exclusivo para a sua existência” (GATTI JÚNIOR, 2003, p. 97), o que os inscreve como ferramentas capazes de definir e organizar os conteúdos e abordagens que caracterizam a ordem discursiva vigente para a História como disciplina escolar, de modo que esse objeto se “tornou o fiel depositário das verdades científicas universais”, operando, muitas vezes, “como uma forma de currículo escrito”. (MONTEIRO, 2009, p. 175).

Além das funções “referencial” e “instrumental” dos livros didáticos, Chopin (2004) assinala o fato de que esses materiais foram e vêm sendo historicamente interpelados pelo investimento estatal empreendido no controle de sua produção, avaliação e/ou difusão. Assim, passam a ser também institucionalmente responsabilizados por legitimar e transmitir os saberes considerados válidos pelos grupos políticos e intelectuais dirigentes de um determinado local e período. Essa forma política de apropriação reforça sua centralidade como veículos portadores de discursos oficiais, considerando que não são respaldados apenas pelos discursos disciplinares e pedagógicos, mas, também, pela legislação educacional e pelo peso de sua legitimidade como demarcadores das culturas nacionais.

Isso implica afirmar, entre outras questões, que a condição de autoridade dos livros didáticos não está inscrita unicamente dentro dos limites da cultura escolar, haja vista que está igualmente ancorada por sua “função ideológica ou cultural”. Nesse caso, esses materiais funcionam como

[...] um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de

construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. (CHOPIN, 2004, p. 553).

Em síntese, essas considerações referentes à definição da história como disciplina escolar e de seus respectivos livros didáticos são significativas para compreender o interesse político pela sua regulação, bem como as disputas que foram empreendidas da definição dos seus conteúdos, o que pode ser identificado como uma continuidade no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX. No decorrer desse período, ainda que permaneça vigente a operacionalidade dos livros didáticos como veículos de legitimação e difusão de discursos em torno da história nacional, é válido chamar a atenção para continuidades e descontinuidades que atravessam as diferentes perspectivas de interpretação histórica que foram consagradas, considerando que elas apontam tanto para disputas que envolvem sua produção, quanto para a permanência de determinados paradigmas explicativos acerca do Brasil.

No contexto de emergência da história como disciplina escolar no país, a produção desses discursos esteve centrada na delimitação da identidade nacional por meio da ufanização dos conflitos bélicos e da conquista da independência, bem como de seus respectivos heróis, majoritariamente homens, brancos e de ascendência portuguesa. Por intermédio desse enfoque, “configurou-se uma forma de se construir a história nacional através da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passa a ser referido” (ABUD, 2003, p. 31). Por essa via, constituiu-se uma linearidade interpretativa em que a história nacional teve seu início no advento do “descobrimento” do novo mundo pelos portugueses e, posteriormente, desenrola-se em uma abordagem restrita aos “grandes eventos” ligados à esfera da oficialidade, nos quais o protagonismo histórico dos sujeitos colonizadores é priorizado.

Essa lógica discursiva, na qual o “nacionalismo se curvava diante da europeização” (BITTENCOURT, 2008, p. 152), visava garantir que o Brasil estivesse contemplado pelos ideários nacionalistas que se consolidam na Europa ao longo do século XIX, integrando, assim, o tempo do progresso ao ser inserido como uma nação independente em meio ao conjunto da História Universal. Estabelecia-se, portanto, “um tipo de nacionalismo identificado com o mundo cristão, branco, masculino e europeu que procurava criar forças identitárias capazes de

solapar eventuais conflitos locais e supostas visões provinciais”. (CAIMI, 2013, p. 21). Assim sendo, consolidaram-se paradigmas de interpretação da história nacional marcados pela teleologia e pelo ideal de progresso. Na mesma medida, o primado étnico e cultural europeu foi reafirmado e as práticas coloniais de dominação territorial, econômica, social e cultural dos povos indígenas e de origem africana foram justificadas.

Dessa forma, ficam evidentes as relações de poder que permeiam a produção desses discursos, assim como as práticas de subjetivação por eles engendradas no sentido de delimitar posições que situam hierarquicamente os distintos sujeitos partícipes da formação histórica nacional. Trata-se, conseqüentemente, de um exemplo diante do qual os saberes científicos têm sua legitimidade operada em prol da demarcação discursiva de uma determinada vontade de verdade:

Ao vislumbrar o acontecimento da verdade e seus desdobramentos para as ciências humanas, nota-se que aquilo qualificado como verdadeiro é produzido para justificar racionalmente uma identidade cultural e que, no entanto, só tem sido possível segregando o diferente, condenando-o à reclusão e ao esquecimento. (CANDIOTO, 2007, p. 2016).

Ao considerar, em paralelo com Hall (2015a; 2015b), que o processo de fabricação discursiva da história nacional envolve a produção de recortes e silenciamentos sem que estes sejam evidenciados, visando, por essa via, invisibilizar seu caráter perspectivado e consolidar-se no âmbito do eminentemente verdadeiro, é possível compreender em que medida esses discursos são atravessados por relações de poder. A afirmação de histórias e identidades nacionais pressupõe o escamoteamento das diferenças que possam vir a desestabilizar os paradigmas definidos para sua interpretação, o que ocorre tanto mediante a demarcação dessas histórias em redes de saberes legitimadores de sua autenticidade, quanto por meio de estratégias de controle a respeito dos discursos correntes, no sentido de garantir seu alinhamento e de evitar o fortalecimento de perspectivas contestatórias. Em suma,

[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. [...] Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. [...] Elas são atravessadas por profundas divisões internas, sendo ‘unificadas’ apenas através

do exercício de diferentes formas de poder cultural. (HALL, 2015, p. 59-62).

Ao levar em conta as diferentes formas de poder cultural que atuam na unificação de uma identidade nacional, os livros didáticos de História assumem notoriedade. No Brasil, esses materiais colaboraram significativamente para a concretização de uma abordagem eurocêntrica entre os discursos históricos escolares ao longo de todo o século XIX. No que diz respeito à seleção dos livros didáticos na época adotados nas instituições de ensino públicas do país, tomando o exemplo do Colégio Pedro II, entre os anos de 1838 e 1907, dentre um total de dez volumes didáticos de História que vieram a ser utilizados, segundo Bittencourt (2008), cinco possuíam origem francesa, um alemã e um portuguesa, indicando que “a continuidade da utilização e a adoção de livros estrangeiros, especialmente de franceses, foi uma das características da constituição das disciplinas históricas nas escolas secundárias”. (BITTENCOURT, 2008, p. 120).

De maneira análoga, a institucionalização da história como disciplina escolar no Brasil foi marcada, tanto no que concerne aos livros didáticos adotados, quanto no que se refere aos paradigmas historiográficos empregados na fabricação da História nacional, por uma perspectiva eurocêntrica, centrada principalmente em paradigmas coloniais de interpretação.

Ora, dentro desse contexto civilizatório, o Brasil possuía um destino, um lugar e caminhava no tempo da modernização, junto aos demais povos, confirmando a ideologia do ‘país do futuro’. Deveria apenas seguir a trilha esboçada pela Europa. [...] A História deveria ser estudada [...] numa trajetória onde o Tempo Moderno da era tecnológica e do progresso, construído pelos europeus, se tornasse inevitável e a explicação do presente e do futuro encontrava-se no percurso histórico cuja origem remontava ao Tempo Antigo e cristão (BITTENCOURT, 2008, p. 128).

Ainda nas décadas finais do século XIX, com os adventos da abolição da escravidão (1888) e da proclamação da República (1889), são reposicionados grupos e interesses legitimamente responsáveis pela produção e regulação dos discursos históricos veiculados nos livros didáticos. Nesse contexto, a questão das populações de ascendência indígena e africana torna-se um problema ainda mais evidente para a efetivação do projeto nacionalista, considerando que sua presença massiva

no território nacional inviabilizava a afirmação da homogeneidade étnica e identitária da população. Segundo Hall (2015b, p. 62), uma forma eficiente de unificar as culturas nacionais

[...] tem sido a de representá-las como a expressão da cultura subjacente de um ‘único povo’. A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimentos de ‘lugar’ – que são partilhados por um povo. É tentador, portanto, tentar usar a etnia dessa forma ‘fundacional’.

Diante do advento da proclamação da república, a questão racial passa a ser percebida como um empecilho a ser contornado para a efetivação do projeto identitário nacional, estendendo esse debate para além dos processos de escrita da História escolar. Entre distintas teorias científicas que, ao longo do século XIX, estiveram amparadas em uma abordagem biológica em torno do conceito de raça, provavelmente, nenhuma assumiu a mesma ressonância, no Brasil, que a conquistada pelas teorias eugenistas. Esses discursos foram instrumentalizados, ao lado das teorias do racismo científico, com o intuito de interpretar e delimitar a condição das populações afro-brasileiras recém-libertas após o fim do regime escravista, e afirmavam a subalternidade das raças negras e mestiças.

Essas ideias passaram a circular a partir da Escola de Recife e mais especificamente através da Escola de Medicina da Bahia, cujo maior expoente fora Nina Rodrigues. Sua visão sobre a miscigenação está amparada nas teses da degenerescência na mesma direção das ideias de Cesare Lombroso (1835-1909), da paradigmática Escola Antropológica Italiana. [...] E nesse debate intenso sobre a nação brasileira, realizado na rubrica do eugenismo, deparamo-nos com um debate que transita entre a condenação da nação em função da inconsistência racial da população e uma visão mais tendente ao sanitarismo ou ao higienismo, quando não ao culturalismo. (SILVA; ASSMANN; SPECHT, 2014, p. 15).

Todavia, a particularidade das teorias eugenistas consolidadas em solo brasileiro estava em uma abordagem sobre a miscigenação na qual essa não era vista como algo necessariamente degradante. Em sentido oposto, as relações inter-raciais eram concebidas como uma forma de purificar o país pela via do embranquecimento, dado que a raça branca, por conta de sua suposta superioridade biológica, deveria

impor-se nas futuras gerações de brasileiros mestiços, “superando” seus traços de ascendência africana e/ou indígena. Nesse caso, fica evidente a operacionalidade discursiva da afirmação de uma concepção biológica de raça na esteira do que Hall (2015b, s/p) denomina como função cultural da ciência, na medida em que, nesses discursos,

[...] o que importa não é que contenham a verdade científica sobre a diferença, mas que funcionem como fundamento do discurso sobre a diferença racial. Fixam e estabilizam o que de outra maneira não haveria como ser fixado ou estabilizado. Asseguram e garantem a verdade das diferenças discursivamente construídas.

Ainda que tenham assumido um alcance significativo entre as elites intelectuais nacionais, essas teorias paulatinamente se enfraqueceram nas primeiras décadas do século XX, sobretudo com a emergência de novas condições históricas de produção da verdade, quando desdobramentos do pós-abolição, como as ondas imigratórias europeias e a miscigenação disseminada entre diferentes etnias, assumem uma dimensão que passa a caracterizar de forma incontornável a nação e a população brasileira. Começa a ser articulada, assim, uma série de descontinuidades que possibilitaram a emergência de um novo paradigma de interpretação histórica sobre o Brasil, no qual o passado colonial e a consequente ligação estreita com o mundo europeu assumem outros sentidos explicativos diante da formação da nação, sem que isso implique seu menosprezo ou exclusão. Nesse contexto, desencadeiam-se rupturas nas quais o elemento identitário ligado à figura do colonizador passa a ter peso e significados diferenciados, por meio da consolidação de uma interpretação embasada na ideia de colaboração e coexistência pacífica entre as três raças (branca, negra e indígena) presentes na formação histórica brasileira.

Esses discursos passaram a ser institucionalizados e difundidos massivamente pelo sistema formal de ensino especialmente a partir do advento do Estado Novo (1937), quando a necessidade de consagrar um projeto nacional que homogeneizasse as diferenças e escamoteasse os conflitos internos tornou-se urgente para a efetivação do projeto nacionalista orquestrado pela ditadura comandada por Getúlio Vargas. Desencadeia-se, assim, conforme Bittencourt (2007, p. 38) “um movimento em direção ao fortalecimento de um nacionalismo patriótico e de sedimentação de uma história nacional com passado homogêneo, sem conflitos e único para os brasileiros”.

Nessa conjuntura, consagra-se o chamado “mito da democracia

racial”, creditado, em grande medida, à obra “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre (2003), publicada pela primeira vez em 1933. Precursor de uma percepção ufanista referente à miscigenação entre as diferentes raças, na qual seria justamente essa particularidade que singularizaria identitariamente o Brasil perante as demais nações do mundo, Freyre (2003) colocou em xeque o pressuposto nacionalista calcado na homogeneidade étnica e na ascendência europeia, constituindo as bases políticas por meio das quais se produziu um paradigma explicativo da história e identidade nacional fundamentado na coexistência harmônica entre raças e na eliminação dos conflitos étnicos internos.

Dado seu óbvio caráter apaziguador das diferenças, que garantia a harmonia do corpo espécie da população, os discursos centrados na instituição do país como uma democracia racial mostravam-se eficazes diante da urgência em estabelecer modos de subjetivação que permitissem regular as relações étnico-raciais, de forma que as práticas discursivas situadas no âmbito do ensino de História passaram a ser instrumentalizadas pelo Estado com uma acuidade e perspectiva inéditas. Livros didáticos de História, e até mesmo outros materiais didáticos, como filmes e obras de literatura, passam a ser produzidos e a ter seus conteúdos controlados de maneira cada vez mais sistemática, intensa e direta.

No que diz respeito à história e, mais especificamente, ao ensino da história, o papel desempenhado na construção das narrativas identitárias da nação embasou o processo de construção/difusão da memória, possibilitando a formação de uma genealogia legitimadora. Essa genealogia trata exatamente das formas de representação fundantes da identidade, as chamadas ‘raízes’. [...] A educação, nesse contexto, foi responsável pela politização da memória e do tempo pedagógico do Estado-Nação, e seu papel como dispositivo constituidor dos sujeitos estabeleceu os laços de pertencimento identitário necessários na mobilização do chamado ‘ethos’ nacional. (SILVA, 2009, p. 31).

Ao analisar a estreita relação que se estabelece entre educação e narrativas identitárias no país, Silva (2015) problematiza como o Estado Novo inaugura uma série de práticas biopolíticas de controle sobre a população brasileira, nas quais a educação e, especificamente, o ensino de História, atuaram como dispositivos na produção e subjetivação de histórias e identidades nacionais. Na esteira das reflexões de Foucault (1999, p. 289), que compreende que “depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer,

no final do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas uma ‘biopolítica’ da espécie humana”, Silva (2015, p. 250) afirma que

No caso brasileiro a biopolítica como estratégia de governo se constitui a partir do momento em que a população se apresenta como um problema de Estado, quando o Estado toma o corpo espécie da população como objeto de intervenção política e isso parece ter iniciado somente a partir das primeiras décadas do século XX. [...] A população aparece como objeto de intervenção do poder: sua qualificação, esquadrinhamento, saúde, morbidades, taxas de óbitos e nascimentos, entre outros, serão agora instrumentos poderosos para governar uma multiplicidade que deve tender à homogeneização.

Em face da emergência dessa lógica de poder no país, o mote dos objetivos definidos para o Estado passou a girar em torno da “segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos” (FOUCAULT, 1999, p. 297), de modo que a gestão dos conflitos étnico-raciais se mostrou um problema a ser gerido no âmbito das práticas de governamento biopolítico. Nesse contexto, o sistema formal de educação passou a ser operado como um dispositivo que se distingue pela eficácia de seus efeitos diante da condução das condutas e da produção de subjetividades.

Os discursos históricos escolares encontram-se inseridos nesse dispositivo. Na medida em que são intrinsecamente permeados pela construção de lugares de verdade, e, por essa via, assumem legitimidade nas práticas de constituição de sujeitos, é possível perceber que “há uma relação de produtividade, de implicância recíproca, entre discurso e dispositivo”. (FERNANDES, 2012, p. 70). De fato, ao serem operados no âmbito educacional, os discursos acerca da formação histórica e identitária nacional calcados na ideia de democracia racial mostram-se significativamente eficientes na produção de subjetividades nas quais está implicada uma “cordialização” das relações raciais, nas quais violências e afetividades se atravessam de maneira quase que ambígua e, por isso mesmo, a possibilidade de diferenciá-las é drasticamente reduzida.

Ao promoverem tais efeitos, esses discursos são operados em uma posição de destaque diante da irrupção de práticas biopolíticas de controle sobre a população, indicando que tal processo esteve atravessado por alterações entre as estratégias e objetivos que o Estado toma para si e, do mesmo modo, entre os regimes de verdade que até então orientavam a produção discursiva da história nacional. Trata-se do estabelecimento

de uma determinada racionalidade de governo na qual o gerenciamento dos conflitos raciais passa a ser governamentalizado. Nesse sentido, os conflitos raciais passam a ser tomados como um problema que incide sobre o corpo espécie da população e que, portanto, deve ser diagnosticado em suas especificidades e tratado visando uma maior harmonia e, conseqüentemente, uma maior eficácia nas estratégias empreendidas tendo em vista seu controle.

Ao passo em que a população se torna um problema a ser governado, é possível compreender de que formas os sistemas escolares e, de maneira mais específica, os discursos históricos escolares, se constituíram como dispositivos privilegiados na regulação dos conflitos étnico-raciais, pois passaram a ser operados no sentido de dispor as subjetividades nacionais, posicionando-as dentro da linha interpretativa da história brasileira de modo a reforçar e legitimar as posições de poder que marcam o contexto de sua fabricação. Desse modo, é possível compreender como o sistema educacional constitui-se em uma “importante dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2011, p. 15).

Nesse sentido, trata-se de um “período marcado pelo significativo deslocamento dos regimes de verdade sobre a ideia de nação e nacionalidade” (SILVA, 2015, p. 246), diante do qual “a mestiçagem não demorou a ser considerada estratégica na biopolítica do Estado brasileiro, pois o fenômeno por si só poderia ser utilizado como uma ‘prova’ da inexistência de conflitos raciais no Brasil, o que ia ao encontro da ‘política corporativista’ de Vargas” (SILVA; ASSMANN; SPECHT, 2014, p. 18). Assim, na mesma medida em que as populações afro-brasileiras passam a integrar a síntese nacional por meio da gênese identitária formada pelas três raças, sua visibilidade em meio a essa equação é suprimida pela noção de mestiçagem, a qual deixa convenientemente indefinida a presença negra na história do Brasil. Por sua vez, o processo de invisibilização das populações afro-brasileiras por meio da noção de mestiçagem garantia, se não a homogeneidade étnica da nação, ao menos, a sua coesão interna calcada na ausência de conflitos raciais. Dessa forma, esses discursos

não apenas negavam o racismo como incluíam o negro na composição populacional brasileira simultaneamente à sua exclusão. Inclusão-exclusiva, portanto. Incluído pela mestiçagem, o negro é excluído pelo branqueamento. [...] É nesse sentido que temos por hipótese que a democracia racial brasileira se institui na forma de uma inclusão-exclusiva do

negro na formação do corpo espécie da população. [...] A construção desta ideia de nacionalidade estava intimamente ligada à educação como dispositivo biopolítico. (SILVA, 2015, p. 255-256).

Na esteira dessas considerações, pode-se compreender que a emergência de novos paradigmas explicativos entre os discursos históricos e identitários nacionais, calcados da ideia do país como sendo uma democracia racial, não implicou uma modificação no sentido de ampliar significativamente o protagonismo das populações afro-brasileiras entre periodizações, acontecimentos, heróis ou memórias eleitos na fabricação discursiva da História nacional. Em sentido diverso, esse processo constituiu-se como uma estratégia de branqueamento da formação histórica do país por meio do elogio da mestiçagem.

É válido ponderar, no entanto, que esses discursos promovem descontinuidades uma vez que possibilitam um refinamento das estratégias de apagamento de sujeitos não brancos das narrativas históricas nacionais e que, de fato, irrompem justamente considerando que os efeitos discursivos de uma nacionalidade maciçamente eurocentrada vinham paulatinamente perdendo sua legitimidade explicativa, ao menos, desde o advento da República.

Assim, é a partir da constatação da iminência de ruptura da coesão interna que dava legitimidade explicativa para a formação histórica do país que tais discursos passam a ser operados como dispositivos de segurança, especialmente na medida em que “tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde – anule, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é que é [...] fundamental nos dispositivos da segurança”. (FOUCAULT, 2008, p. 61).

Ainda que no recorte temporal que corresponde à consolidação da noção de democracia racial sejam considerados adventos nos quais é possível identificar o intuito de integrar os referenciais afro-brasileiros à história e memória nacionais, como no caso da institucionalização da capoeira⁹, tratou-se de afirmações dispersas e pontuais que não caracterizam uma regularidade entre os paradigmas de interpretação

⁹ Em 1940, é instituído o novo Código Penal Brasileiro, no qual a capoeira não consta como atividade ilícita. No ano seguinte, ocorre a aprovação do Decreto nº 3.199, que estabeleceu as bases da organização dos desportos no Brasil, possibilitando a fundação, nesse mesmo ano, da Confederação Brasileira de Capoeira ligada ao Departamento Nacional de Luta Brasileira.

da história do Brasil. Desse modo, tal advento apenas colaborou com a exotização das referências históricas afro-brasileiras, concebidas como elementos folclóricos da cultura do país.

Além da promoção do branqueamento por meio da celebração da mestiçagem, é válido ressaltar outro elemento intrínseco aos discursos calcados no mito da democracia racial que corrobora para que não constituam uma descontinuidade nas estratégias discursivas de silenciamento das perspectivas afro-brasileiras. Tais discursos promovem sua demarcação numa posição subalterna, em grande medida, considerando que estabelecem uma continuidade na afirmação de uma perspectiva colonial de interpretação da história nacional. Isso se evidencia, por exemplo, na medida em que a demarcação de um pacto de convivência cordial entre as três raças desautoriza qualquer possibilidade de responsabilização dos sujeitos colonizadores perante as práticas exploratórias e excludentes à que submeteram os demais grupos étnico-raciais que compõem a formação histórica nacional. Por essa via, pode-se afirmar que, mais do que promover o apagamento de um conjunto de conflitos raciais dispersos, o discurso da democracia racial opera no sentido de pormenorizar a centralidade dos sujeitos colonizadores e de seus descendentes na promoção de violências raciais.

É nesse sentido que o discurso da democracia racial se insere nas práticas de governo das relações étnico-raciais. Dado o intuito dessas práticas em garantir a harmonia do corpo espécie da população por meio da afirmação da ausência de conflitos raciais, torna-se relevante posicionar hierarquicamente as diferentes subjetividades raciais que passam a integrar a história oficial do país. Nessa direção, as continuidades discursivas que se estabelecem entre a epistemologia eurocêntrica e os paradigmas interpretativos do mito da democracia racial no sentido do apagamento das histórias afro-brasileiras dos discursos históricos nacionais indicam que

nada pode figurar como elemento de saber se, de um lado, não estiver conforme a um conjunto de regras e coerções características, como, por exemplo, um certo tipo de discurso científico numa época dada; e se, de outro, não for dotado de efeitos específicos de coerção ou simplesmente de incitação do que é validado como científico, racional ou comumente recebido etc. Inversamente, nada pode funcionar como mecanismo de poder se não se desdobra segundo procedimentos, instrumentos, meios, objetivos que possam ser validados em sistemas mais ou menos coerentes de saber.

Portanto, não se trata de descrever o que é o saber e o que é o poder e como um reprimiria o outro, ou como um abusaria do outro; mas, antes, descrever o nexo entre saber-poder que permite compreender o que constitui a aceitabilidade de um sistema. (FOUCAULT, 1990, p. 14-15).

Desse modo, uma vez que uma perspectiva de interpretação eurocêntrica já havia conquistado legitimidade significativa na delimitação da formação histórica nacional, a lógica discursiva implicada na construção do mito da democracia racial se faz tributária de seus pressupostos. Essa articulação fortalece a capacidade explicativa dos paradigmas conciliatórios na medida em que esses passam a ser validados pelos regimes de verdade vigentes na produção do conhecimento histórico no país.

Tais afirmações se evidenciam, por exemplo, na constatação de que os discursos históricos escolares produzidos durante o Estado Novo traziam continuidades em relação aos referenciais teóricos e cronológicos eurocêntricos, que seguiram sendo acionados na concepção da história geral e do Brasil. Nesse contexto,

[...] os programas eram periodizados fazendo uso das épocas consagradas pela historiografia clássica. No caso da História Geral e quanto à História do Brasil, a periodização era a mesma que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro havia estabelecido a partir das sugestões de seus sócios, que discutiam como deveria ser escrita a História do Brasil. Considerando a História como a genealogia da nação, esta se iniciava com a História da formação de Portugal e os grandes descobrimentos que incluíam o Brasil no processo civilizatório. [...] Esse fato fica bastante evidenciado nos livros didáticos publicados de acordo com os programas oficiais, sobretudo nos capítulos que tratavam especificamente da formação do sentimento nacional brasileiro. (ABUD, 2003, p. 36).

Assim, estabelecia-se como continuidade a presença de uma perspectiva na qual as origens europeias da colonização eram concebidas como marcos orientadores por intermédio dos quais não só eram demarcados discursivamente os acontecimentos e heróis representativos para o país, como também se constituíam as balizas teóricas e cronológicas responsáveis por delimitar e interpretar o tempo histórico nacional. Nessa linha de raciocínio, a epistemologia eurocêntrica opera como uma continuidade que atravessa o discurso da democracia racial garantindo-

lhe legitimidade explicativa. Por essa via, o advento da colonização é atualizado em seus efeitos discursivos, operando agora como elemento por intermédio do qual se interligam em harmonia as três raças fundantes da identidade nacional.

De maneira alinhada, no que diz respeito especificamente ao tratamento das temáticas afro-brasileiras nos livros didáticos produzidos já em diálogo com o paradigma da democracia racial, é possível notar a construção de uma perspectiva na qual, por exemplo,

[...] os cultos de origem africana constituíam um obstáculo para o entendimento da unidade cultural, cujos pontos de apoio básico se concentravam na língua portuguesa, falada em todo o território, e na religião católica. Por isso, todos os programas de História do Brasil assinavam a importância dos padres da Companhia de Jesus e de algumas outras ordens religiosas católicas na colonização. [...] Enquanto ao índio se conferia o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação. (ABUD, 2003, p. 38).

Assim, na mesma medida em que o mito da democracia racial se afastava de uma perspectiva de invisibilização declarada das populações afro-brasileiras, esses discursos continuavam a afirmar a diluição desses componentes diante da síntese histórica e identitária nacional. Isso se efetivava por uma dupla via: de um lado, por meio da demarcação de uma série de características históricas e identitárias eurocentradas como elementos “comuns”, vale dizer, que seriam compartilhados pelo conjunto da nação brasileira, “diluindo” as particularidades de seus contornos em prol da fabricação de uma série de especificidades como notadamente nacionais. Por outro lado, as histórias e culturas afro-brasileiras eram apontadas como folclóricas e/ou exóticas, isto é, como elementos distantes, que integravam as narrativas mestras nacionais como adendos ou complementos.

Ainda que o mito da democracia racial se proponha como uma perspectiva apaziguadora de conflitos na interpretação da história nacional, ao analisar os discursos calcados nessa perspectiva naquilo que eles afirmam positivamente, é possível identificar como relações de poder operam por seu intermédio, no sentido de produzir modos de subjetivação que amarram discursivamente os sujeitos afro-brasileiros a uma posição hierarquicamente subjugada dentro da equação identitária nacional.

Nessa direção, pode-se compreender o apagamento das histórias e sujeitos afro-brasileiros entre os discursos históricos nacionais no âmbito das análises de Foucault (1999, p. 304-305) acerca do racismo de Estado. Esse conceito se define como

o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. Em resumo, de estabelecer uma cesura que será do tipo biológico no interior de um domínio considerado como sendo precisamente um domínio biológico. Isso vai permitir ao poder tratar uma população como uma mistura de raças ou, mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças. Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder.

Nesse excerto, é possível entender como, mesmo diante de uma modalidade de poder que se volta para o controle e valorização da vida, a morte de determinados sujeitos permanece sendo legitimada por intermédio do racismo de Estado, que “vai se desenvolver primo com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador” (FOUCAULT, 1999, p. 309). Por intermédio desse conceito, Foucault (1999, p. 306) propõe uma concepção ampla acerca das formas possíveis de promover a morte de determinados grupos de sujeitos em meio ao conjunto da população, ponderando que entende por morte não “simplesmente o assassinato direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor a morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.”.

Sendo assim, é possível estabelecer interlocuções entre o processo de apagamento histórico ao qual os grupos e sujeitos afro-brasileiros são submetidos por intermédio da afirmação de regimes de verdade eurocêntricos na interpretação da formação histórica nacional e, também, por meio da demarcação do país como uma nação inclassificavelmente miscigenada. Ao articularem esses dois elementos, os discursos históricos escolares calcados no mito da democracia racial atuaram propositivamente

na demarcação de hierarquias perante as quais as subjetividades nacionais foram posicionadas e, nesse sentido, operaram na legitimação do racismo de Estado e de seu intuito de estabelecer um corte que define, entre os sujeitos nacionais, aqueles a quem se deve propor estratégias de promoção da vida e aqueles a quem devem estar voltadas as estratégias de apagamento da vida.

A abordagem implicada na noção de racismo de Estado, portanto, se afasta de uma compreensão na qual o

racismo seria, simples e tradicionalmente, desprezo ou ódio das raças umas pelas outras. Também estamos muito longe de um racismo que seria uma espécie de operação ideológica pela qual os Estados, ou uma classe, tentaria desviar para um adversário mítico hostilidades que estariam voltadas para [eles] [...] ou agitariam o corpo social. Creio que é muito mais profundo do que uma velha tradição, muito mais profundo do que uma nova ideologia, é outra coisa. A especificidade do racismo moderno, o que faz sua especificidade, não está ligado a mentalidades, a ideologias, a mentiras do poder. Está ligado à técnica do poder, à tecnologia do poder. Está ligado a isto que nos coloca, longe da guerra das raças e dessa inteligibilidade da história, num mecanismo que permite ao biopoder exercer-se. Portanto, o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano. (FOUCAULT, 1999, p. 309).

Além das estratégias e implicações biopolíticas que permeiam a consagração dos discursos legitimadores de uma democracia racial, no Brasil, tais discursos também se mostraram significativamente relevantes na medida em que estabelecem o país como uma referência internacional no controle de conflitos étnicos. Tal condição de destaque, no entanto, mostrou-se provisória em sua capacidade explicativa, especialmente considerando a emergência de discursos contestatórios, que paulatinamente cresceram em sua legitimidade a partir dos anos 1950.

Motivada pela necessidade de mediar conflitos no contexto pós-segunda guerra mundial, a ideia de uma nação capaz de gerir as diferenças étnico-raciais de forma harmoniosa chama a atenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Com o intuito de identificar quais particularidades possibilitavam que um país profundamente miscigenado abarcasse relações pacíficas e igualitárias entre diferentes raças, uma equipe de intelectuais brasileiros e estrangeiros

é encarregada de desenvolver um conjunto de investigações diagnósticas, articuladas no denominado “Projeto UNESCO”.

Segundo Métraux (1950, p. 384 apud SILVA; TOBIAS, 2016, p. 179), dirigente responsável pela coordenação do Projeto, foram estabelecidos três eixos principais que balizavam seu desenvolvimento: “estudar e coletar materiais científicos relacionados com questões de raça; dar completa difusão para as informações científicas coletadas; preparar uma campanha educacional baseada nessas informações”. Nesses objetivos, reforçou-se o posicionamento da Instituição focado nas questões educacionais, no caso em tela, inclusive como agente na proposição de projetos que dessem conta de solucionar o preconceito e a violência de cunho racial.

Dessa forma, pode-se afirmar que a Instituição valida uma concepção em torno da educação formal na qual ela se constitui não só em um meio viável, mas em um espaço privilegiado para o alcance de resultados permanentes no sentido de superação de preconceitos e da convivência pacífica entre os diferentes povos. É admissível afirmar que a proposição do referido Projeto reforçava, nesse sentido, a operacionalidade do dispositivo educacional no governmentamento das relações étnico-raciais, nesse caso, visando educar para a convivência pacífica entre diferentes grupos étnicos em um contexto em que a homogeneidade nacional vinha tornando-se uma possibilidade cada vez mais irrealista.

A despeito da relevância dessa questão, o principal ponto referente à encomenda desse conjunto de investigações que se destaca para a discussão aqui desenvolvida diz respeito às conclusões e dados efetivamente produzidos por seu intermédio. Centrados principalmente nas áreas da sociologia e antropologia, as conclusões das pesquisas indicaram, em sentido contrário aos objetivos iniciais que orientaram a promoção do Projeto UNESCO, que o país se caracterizava como uma sociedade profundamente desigual, especialmente no que diz respeito às relações raciais. As constatações identificavam a existência de desigualdades estruturais que incidiam de forma expressiva sobre as populações negras, evidenciando o racismo como característica historicamente constitutiva do país e colaborando com sua desmitificação como um paraíso em que se vivia a democracia racial.

Entre os pesquisadores que integraram essa força tarefa, existiam interpretações divergentes no que concerne à questão racial no Brasil. O escopo que dividia suas conclusões girava em torno da problematização do principal elemento que contribuía para a precarização da vida das

populações negras no país, que alguns apontavam estar centrado na questão da pobreza e da desigualdade social, e outros compreendiam estar diretamente atravessado pela própria questão da raça (SILVA; TOBIAS; 2016).

No primeiro caso, defendido majoritariamente por pesquisadores que centralizaram seu campo investigativo na região nordeste, as questões de classe sobrepunham-se às raciais, indicando uma possibilidade de ascendência social, de forma individualizada, para os sujeitos negros que conquistassem condições favoráveis para tal. Já os estudos que apontavam para o segundo foco interpretativo, desenvolvidos no eixo Rio de Janeiro – São Paulo, defendiam que o “racismo e a discriminação racial são fenômenos presentes na sociedade brasileira, e a cor, ao contrário do senso comum da época, é critério que fundamenta o tratamento desigual entre negros e brancos”. (SILVA; TOBIAS; 2016, p. 182).

Porém, ainda que contraditórias em alguns de seus pontos, as duas chaves interpretativas assinalam para uma “mudança de perspectiva sobre as relações entre negros e brancos no Brasil” (SILVA; TOBIAS, 2016, p. 182), desestabilizando as balizas que garantiam a validade do mito da democracia racial como narrativa explicativa da formação histórica e identitária nacional.

Esses trabalhos foram extremamente importantes porque questionaram a visão então hegemônica de que o Brasil seria uma sociedade livre de discriminação racial. A partir deles, começaram a surgir outras investigações que foram desdobramentos desses trabalhos iniciais. Dentre esses, podemos citar os produzidos pela Escola Paulista de Sociologia, que deu prosseguimento aos estudos sobre discriminação racial no Brasil, agora questionando a visão de que a escravidão no Brasil foi mais benévola que em outros países, e de que o país seria uma democracia racial em que negros e brancos seriam tratados da mesma maneira. (SILVA; TOBIAS, 2016, p. 182).

Ademais, as disputas discursivas empreendidas em torno da definição dos sentidos históricos e identitários nacionais que colocaram em xeque a noção de democracia racial não estiveram restritas aos âmbitos dos discursos acadêmicos e/ou oficiais. Os movimentos negros, organizados de diferentes formas ao longo de todo o século XX, ao evidenciarem uma série de práticas racistas, também foram atuantes na direção de desestabilizar discursos que definiam que a coesão e a cordialidade pautavam as relações raciais no país, denunciando, por

diferentes vias, o racismo como marca histórica e identitária brasileira.

Entretanto, ainda que tenham estado historicamente organizados em diferentes arranjos, tais grupos só conquistariam algum respaldo institucional por parte do Estado brasileiro em 1951, quando da aprovação da primeira lei antidiscriminatória, intitulada Lei Afonso Arinos (Lei nº 1390/1951) em homenagem ao deputado mineiro que foi seu proponente. Tal acontecimento, além de ter sido criticado como ineficiente no combate ao racismo por considerar a discriminação racial nos termos brandos de uma infração penal, estabelece-se de forma isolada entre os discursos legais e não se configura como uma política de Estado declaradamente antirracista. Em sentido contrário, estava implicada em uma perspectiva conciliatória e apaziguadora do racismo, haja vista que o Estado reforçava o silenciamento e a invisibilização da abrangência dos conflitos raciais no país, solapando, dessa maneira, as ações e discursos protagonizados pelos movimentos antirracistas que tinham o intuito de denunciar as violências sistemáticas a que as populações negras vinham sendo submetidas ao longo do tempo.

Assim, é possível conceber que a aprovação da referida Lei colaborava na fundamentação da ideia de democracia racial na medida em que se posicionava contrária às práticas de discriminação racial sem, no entanto, afirmar o caráter estrutural do racismo na formação histórica da sociedade brasileira.

Dessa forma, os meados do século XX caracterizam-se como um contexto no qual diferentes discursos disputaram o controle sobre a definição dos paradigmas históricos e identitários brasileiros. No entanto, ainda que nesse período perspectivas contestadoras do mito da democracia racial tenham sido afirmadas em discursos que ocupavam posições de poder, esse paradigma manteve-se consolidado na interpretação das relações raciais do país nas décadas seguintes.

Bittencourt (2002) compreende que entre 1945 e 1985 o país viveu um momento paradoxal, no qual concepções conflitantes da história nacional procuraram ser instituídas. Até meados da década de 1960, segundo a autora, é possível perceber o crescimento das perspectivas marxistas na leitura da história nacional, nas quais grupos até então excluídos das narrativas históricas escolares assumem notoriedade inédita, tais como escravos, pobres e operários. Nesse momento, as “identidades econômicas” (BITTENCOURT, 2007, p. 45) ganham destaque na definição do país, embasadas em interpretações binárias e totalizantes, tais como “desenvolvimento/subdesenvolvimento” ou “primeiro mundo”

e “terceiro mundo”.

Tais discursos podem ser considerados como parte do processo de desconstrução do mito da democracia racial, notadamente na medida em que denunciavam a permanência das desigualdades raciais no país no âmbito escolar. Por essa via, foram precursores na proposição da necessidade de um movimento revisionista de reescrita da história nacional que mirasse romper com o padrão eurocêntrico tradicionalmente aceito na produção dessas narrativas.

Todavia, segundo Silva (2014, p. 115-116), “estes primeiros abalos não chegaram a alcançar a sociedade como um todo, e ficaram praticamente restritos à crítica acadêmica. O regime militar trataria de manter os termos da ‘identidade nacional’”. As perspectivas contestadoras da ideia de democracia racial acabam sendo solapadas com a consolidação do regime ditatorial, que por sua vez, trataria de garantir a manutenção de uma concepção cordial da nação brasileira. Segundo Skidmore (1994, p. 127), “a elite brasileira defendia tenazmente a imagem do Brasil como uma democracia racial. Assim agia de inúmeras maneiras. Uma dessas maneiras era rotular de ‘não brasileiros’ quem quer que levantasse sérias questões sobre relações raciais no Brasil”.

Em meio a esse cenário autoritário, ocorre a abertura dos dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1970, tornando evidente o quadro de exclusão social à que estavam submetidas às populações negras, tendo em vista sua predominância massiva entre as camadas mais pobres do país. Contudo, a divulgação dessa questão não implicou uma revisão, por parte do Estado brasileiro, de sua postura negativa quanto à existência do racismo. Isso implica considerar que, ainda que a produção e circulação de discursos que deslegitimavam os fundamentos da ideia de democracia racial não seja completamente interrompida durante o regime ditatorial, seu alcance e legitimidade são limitados diante das práticas autoritárias de repressão aos movimentos sociais e aos espaços de produção do conhecimento, notadamente as universidades, o que garantia um nível sofisticado de controle em torno de discursos que viessem a desestabilizar a “ordem nacional”. Permaneceu, assim, consolidada entre os discursos estatais, ainda que contestada pela esfera científica e pelos movimentos negros, uma interpretação da formação histórica nacional como um pacto cordial firmado entre as três raças.

Ao destacar a existência aparentemente contraditória de acontecimentos discursivos que desestabilizavam a noção de democracia

racial em contextos nos quais essas narrativas ainda se mantinham vigorosas entre os discursos oficiais no país, fica evidente como a posição de poder de um determinado discurso não significa que este esteja isento de ser interpelado por outros que o contradigam ou, até mesmo, que contestem sua veracidade. A posição de poder atribuída a determinados discursos em um contexto específico não se distingue por terem alcançado um posto hegemônico e inquestionável de controle e poder, mas sim, pela sua capacidade de adaptação em meio às lutas que promovem transformações nas condições históricas de existência e produção de saberes.

Dessa forma, por mais que seja possível identificar, dentro e fora do contexto brasileiro, ao menos desde os anos 1950, discursos que objetaram os limites estipulados para as noções de identidade e cultura nacional e/ou que exigiam um posicionamento estatal em prol do combate ao racismo, a capacidade estratégica de manutenção do mito da democracia racial lhe conferiu a possibilidade de ser reafirmado mesmo tendo sua validade interpretativa colocada em xeque. Isso se deve ao fato de que sua operacionalidade dentro do dispositivo educacional se manteve eficaz e alinhada ao projeto de poder vigente, especialmente sob o ponto de vista das práticas de governmentação das relações étnico-raciais. Uma das principais indicações que apontam para a capacidade de adaptação desse discurso ao longo do tempo é que, seja por meio de discursos que o reforçam ou que o contestam, a noção de democracia racial seguiu como baliza da discussão a respeito das questões raciais no país.

Ao longo do período da ditadura militar, os livros didáticos e seus conteúdos seguiram sendo regulados por meio de práticas que incidiam diretamente na definição das narrativas históricas e identitárias nacionais, garantindo continuidade à legitimidade explicativa do mito da democracia racial e visando à formação das novas gerações alinhadas aos valores cívicos e patrióticos. Em consonância com esses objetivos, as disciplinas de História e Geografia chegaram a ser suprimidas dos currículos escolares e substituídas pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, que já existiam, porém, foram tornadas obrigatórias. Essas disciplinas se alinhavam ao projeto educacional militar, que procurava produzir um ensino “tecnicista” em oposição ao “viés ideológico” e “subversivo”, considerado característico dos discursos históricos. Assim sendo, segundo Bittencourt (2007, p. 45), o regime militar “freou os avanços [...] quanto a uma formação dos alunos com fundamentos científicos incorporados pelas ciências de referência, indicando possibilidades de identificar o caráter ideológico de um passado

construído sob interesses de determinados setores”. Em sentido análogo, Fonseca (2003, p. 57) complementa ao dizer que o regime militar

[...] tratava a educação e as pessoas nela envolvidas com um de seus ‘públicos-alvo’ – passíveis de controle ideológico pelos riscos que representavam a segurança do país –, entendesse a razão das reformulações dos conteúdos e seus respectivos objetivos de ensino. As noções de preservação da segurança, de manutenção dos sentimentos patrióticos, do dever e da obediência às leis denotam com clareza as finalidades político-ideológicas dadas ao ensino de história e disciplinas afins.

Essa perspectiva educacional vigorou até meados dos anos 1980, quando o processo de redemocratização, com a promulgação da nova Constituição, possibilitou a efetivação de uma série de mudanças, em especial entre as políticas educacionais. Tais alterações foram significativas, especialmente na década seguinte, no sentido de reordenar elementos do regime de verdade até então vigente na interpretação e produção discursiva da história nacional, infringindo, assim, na regulação das abordagens implicadas em torno das histórias afro-brasileiras. Dada a relevância desse processo, essas análises serão desenvolvidas mais minuciosamente no próximo capítulo.

Em suma, a identificação de continuidades e descontinuidades nos discursos históricos e identitários já consagrados na interpretação da formação nacional, em especial, aqueles validados pelo sistema educacional e pelos livros didáticos de História ao longo dos séculos XIX e XX, possibilitou constatar que os sentidos eleitos na definição da brasilidade transitam em diferentes contextos, indicando que sua definição e controle estiveram constantemente em disputa. Nesses movimentos de escrita e reescrita, é possível notar a relação intrínseca que historicamente se estabelece entre a história como disciplina escolar e seus respectivos livros didáticos. Esses materiais atuaram de maneira direta na instituição de determinadas perspectivas de interpretação histórica sobre o país, estabelecendo uma tradição no ensino da história nacional que garantiu notoriedade na veiculação de discursos históricos nacionais.

As análises desenvolvidas por Bittencourt (2007; 2008), Caimi (2013), Silva (2009; 2014), Gasparello (2013), Abud (2003), Gatti Júnior (2003), Fonseca (2003) e Monteiro (2009) possibilitaram identificar como a trajetória de escrita e reescrita dos discursos históricos escolares não se configuram como uma produção neutra ou descomprometida com o universo material ou “prático” da vida. Esses discursos ocupam uma

posição de articulação entre saber e poder que os torna privilegiados na fabricação de histórias e identidades nacionais (HALL, 2015a; 2015b) e, por isso mesmo, como articuladores de práticas de subjetivação (FOUCAULT, 1979).

Dessa forma, não podem ser compreendidos como uma explicação completa ou objetiva a propósito da história brasileira ou afro-brasileira, pois apresentam uma perspectiva que é limitada pelas condições de seu próprio espaço e tempo e que estão inseridos em um determinado regime de saber/poder. Considerar esse processo de escrita e reescrita da história nacional “significa que estamos frente a narrativas que possuem uma dinâmica histórica complexa, que foram articuladas não a partir de uma única episteme, mas, ao contrário, que foram se resignificando” (SILVA, 2014, p. 111) ao longo do tempo.

No entanto, a despeito do processo de escrita e reescrita diante do qual distintas perspectivas disputaram o controle discursivo da história nacional, foram identificadas continuidades que atravessam esses discursos, entre as quais ressalto a adoção de perspectivas de interpretação marcadamente eurocêntricas. Além da delimitação dos heróis nacionais majoritariamente como sujeitos masculinos, brancos e cristãos, essa abordagem foi estratégica no sentido de alinhar as particularidades identitárias do país aos ideais progressistas que caracterizavam o mundo ocidental civilizado, garantindo, dessa forma, a integração do país à cronologia da história universal. Diante disso, é admissível afirmar que os discursos históricos e identitários veiculados em livros didáticos ao longo do período abordado privilegiaram os referenciais europeus de análise do tempo histórico e, assim, operaram positivamente, em diferentes momentos históricos, na produção de identidades/subjetividades nacionais que colocam as populações afro-brasileiras às margens do projeto nacional.

Outra continuidade significativa que marca a produção desses discursos é o paradigma interpretativo do país como democracia racial. Essa perspectiva se consagrou com significativa legitimidade na interpretação da formação histórica e identitária nacional desde sua emergência, nos anos 1930, até as décadas finais do século XX. Ao longo desse recorte temporal relativamente longo, ainda que haja possibilidade de identificar a existência de discursos que se contrapuseram aos seus pressupostos, os próprios discursos contestatórios permaneceram em diálogo com a ideia de Brasil como democracia racial de maneira quase que incontornável.

Em síntese, a força explicativa do mito da democracia racial pode ser atribuída à sua capacidade de adequação ao regime de verdade eurocêntrico já anteriormente estabelecido como eixo de produção dos discursos históricos nacionais e, ao mesmo tempo, à potência de seus efeitos no sentido do escamoteamento dos conflitos raciais e da demarcação de posições hierárquicas que correspondem a cada uma das diferentes subjetividades étnico-raciais diante da formação histórica nacional.

Sendo assim, as perspectivas eurocêntricas e o mito da democracia racial irrompem entre os discursos históricos nacionais na esteira das estratégias de governmentação biopolítica operadas dentro do dispositivo educacional. Seu objetivo é delimitar o âmbito de existência possível para as subjetividades nacionais e, simultaneamente, garantir a harmonia do corpo espécie da população por meio da negação das diferenças e conflitos étnico-raciais. Ademais, esses paradigmas também integram o âmbito das estratégias biopolíticas na medida em que garantem a legitimidade e perpetuação do racismo de Estado pelo apagamento discursivo dos grupos e sujeitos afro-brasileiros entre os paradigmas históricos e identitários nacionais.

Além de diversos outros efeitos que são acarretados por intermédio dessas práticas de governmentação que estiveram amparadas na demarcação discursiva do Brasil como uma nação democrática do ponto de vista racial, ênfase aqueles que incidem sobre a produção de subjetividades afro-brasileiras. Conforme indiquei ao longo deste capítulo, esses discursos promoveram a diluição de sua representatividade diante da equação identitária nacional por meio da ideia de mestiçagem. Essa não só deixa indefinida qualquer especificidade que possa demarcar a presença de sujeitos afro-brasileiros na formação histórica do país, mas igualmente sugere a existência de uma coesão interna entre os distintos grupos étnico-raciais a ponto de suas relações estarem plenamente disseminadas de forma cordial ao longo da história do país.

Enfim, esses discursos operaram dentro do dispositivo educacional na constituição de subjetividades afro-brasileiras colocando-as em uma posição subalterna perante a equação identitária brasileira por meio da afirmação de uma epistemologia eurocêntrica. Esse regime de verdade atua na demarcação de uma perspectiva colonial em que características étnicas e culturais brancas são apontadas como genéricas enquanto as histórias e culturas afro-brasileiras representam complementos folclóricos que se associam de forma dispersa à formação histórica nacional.

3 EMERGÊNCIA DE HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS COMO CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS NAS REDES DE ENSINO

A afirmação de histórias afro-brasileiras como temáticas escolares específicas e imperativas, nomeadamente delimitadas em suas particularidades por intermédio de uma série de discursos institucionalmente regulados, pode ser considerada uma “invenção” recente na história da educação formal no Brasil. Isso, no entanto, não quer dizer um ineditismo completo do termo, tampouco, sugere uma ausência total dessas temáticas em meio aos conteúdos históricos escolares veiculados em livros didáticos ou nos demais discursos validados pelo sistema educacional. Em sentido diverso, o que se observa nas últimas décadas é um processo de institucionalização das histórias afro-brasileiras como conteúdos escolares, para os quais cabe o desenvolvimento de uma série de discursos estrategicamente posicionados em sua legitimação e regulação, delimitando, assim, formas de tratamento individualmente especificadas para sua abordagem.

Dessa maneira, pode-se afirmar que as histórias afro-brasileiras se constituem como objetos específicos do conhecimento histórico escolar quando engendradas no desenrolar dos jogos de verdade que marcam a produção desse saber e, também, quando passam a ser operadas no sentido de promover deslocamentos entre as estratégias de governo das relações étnico-raciais no país.

Neste capítulo, desenvolvo reflexões acerca do processo de emergência e consolidação das histórias afro-brasileiras como conteúdos obrigatórios. Analiso as condições históricas, as alterações em regimes de verdade, as lutas e as negociações que lhes possibilitaram integrar a agenda das políticas educacionais e a ordem do discurso estabelecida em torno do conhecimento histórico escolar.

Para tanto, considero um recorte temporal que se concentra das décadas finais do século XX até a metade da segunda década do século XXI. Nesse período, é possível identificar o fortalecimento de uma ampla e plural rede de discursos, focados principalmente (mas não exclusivamente) no âmbito da educação escolarizada, fabricados em prol da defesa da noção de tolerância para com as diversidades. Ainda que a amplitude dessa rede discursiva não se restrinja tão somente ao território nacional ou à área da educação, no Brasil, sua especificidade está no seu desenvolvimento atrelado a um processo de reconfiguração das políticas

educacionais, que acarreta, entre outros elementos, modificações nas perspectivas interpretativas afirmadas entre os discursos institucionais em torno da formação histórica e identitária nacional.

A fim de compreender especificidades do desenvolvimento desse processo em nível nacional, no item 3.1, analiso como a pulverização dessa rede de discursos articulou-se em uma série de lutas que reposicionaram as relações de saber implicadas na fabricação do conhecimento histórico escolar. Movimentos sociais, educadores e pesquisadores mobilizaram-se em prol da promoção da escola como espaço estratégico para a afirmação da pluralidade cultural e para a formação de alunos aptos a conviverem com a diversidade racial.

As pautas reivindicadas por esses grupos conquistaram uma legitimidade significativa entre os discursos institucionais, consagrando uma perspectiva educacional fundamentada no combate ao preconceito e na afirmação da diversidade étnica e cultural como uma característica histórica e identitária especificamente brasileira. De forma articulada, nessa mesma época, delineia-se um movimento de reconfiguração dos discursos sobre a história nacional consagrados pelo sistema formal de ensino. Nessa reconfiguração, o objetivo foi adequá-los ao projeto político educacional colocado em curso e, por sua vez, promover descontinuidades entre as regularidades discursivas historicamente legitimadas na fabricação da história do Brasil, em especial, no que tange às abordagens de tratamento das temáticas afro-brasileiras. Tais modificações indicam para a emergência de uma série de políticas por intermédio das quais o combate ao preconceito racial passa a ser governamentalizado.

Na seção 3.2, as reflexões propostas centram-se no processo de constituição dessas novas estratégias de regulação das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Essas práticas tornam-se eminentemente necessárias com o estabelecimento de alterações nas condições históricas de produção da verdade, nas posições de poder e nas estratégias e objetivos abarcados pelas políticas educacionais. Tal processo se evidencia com a instituição de um conjunto de políticas específicas, denominado “Educação das Relações Étnico-Raciais”. Desde o início do primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006), ao menos, até 2016, com o fim do segundo governo de Dilma Roussef (2015-2016), essas políticas se estabelecem como uma continuidade entre os interesses governamentais. Institucionalizadas por meio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003, foram responsáveis pelo reordenamento do sistema formal de ensino como

dispositivo de governmentação biopolítico. Por seu intermédio, o intuito foi efetivar práticas de subjetivação e de controle das condutas capazes de produzir sujeitos tolerantes para com as diversidades étnicas e culturais, visando, assim, gerir os riscos e apaziguar os conflitos que desestabilizam a harmonia do corpo espécie da população.

Nesses dois subcapítulos, as análises centraram-se em uma série de discursos instituídos na forma de políticas, parâmetros e diretrizes educacionais. Esses documentos trouxeram como ponto comum uma perspectiva de defesa e valorização da diversidade cultural, além de estarem diretamente posicionados no sentido de definir as formas de tratamento que devem ser destinadas às histórias afro-brasileiras nos espaços escolares. Especificamente, tomo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (sobretudo o item voltado à “Pluralidade Cultural”, no volume referente aos “Temas Transversais”), a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Diante desse conjunto de discursos educacionais, as histórias afro-brasileiras se “inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estão sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo”. (FISHER, 2001, p. 8). Ao colocar as regras de formação estabelecidas em torno de sua produção discursiva sob “suspeição”, evidencia-se não só uma continuidade do interesse político na gestão das diferenças por intermédio do dispositivo educacional, mas também, descontinuidades que atravessam os objetivos e práticas levados a cabo com esse intuito.

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO COMBATE AO RACISMO

De meados do século XX até as primeiras décadas do século XXI, é possível identificar a irrupção de uma série descontínua e pulverizada de discursos direcionados em prol da valorização da diversidade étnica e cultural e em defesa dos pressupostos de tolerância e coexistência pacífica. Essa rede de discursos mostra-se significativa na medida em que, por intermédio do seu fortalecimento, se legitimou a institucionalização de uma série de modificações nas políticas educacionais que viabilizaram a ascensão de histórias afro-brasileiras ao rol de conteúdos obrigatórios.

Entre uma série certamente maior de exemplos que caracterizam os

discursos que se alinharam nessa rede, trago aqueles mais significativos nos desdobramentos dessa discussão no Brasil, principalmente os situados ao longo das duas últimas décadas do século XX. No entanto, é necessário ponderar que, para fundamentar essas análises, também foram considerados elementos temporalmente anteriores a esse recorte, com o intuito de compreender a não linearidade das diferentes condições históricas que se articularam para favorecer o crescimento da representatividade institucional das noções de diversidade e tolerância no âmbito da educação formal no país.

Desse modo, em detrimento de um diagnóstico aprofundado em torno de cada um dos elementos destacados, privilegiei uma perspectiva que os concebe como *corpus* discursivo, a fim de explicitar de que formas se articularam em rede, funcionando “como um conjunto aberto de articulações, que não responde necessariamente à cronologia histórica ou às supostas relações de causa e consequência dos fatos”. (SARGENTINI, 2012, p. 108).

Os discursos que compõem esse *corpus* não estão localizados de forma isolada e autônoma no território brasileiro. Assim, é válido iniciar destacando a heterogeneidade e a dispersão das diversas superfícies por meio das quais é possível identificar sua emergência. Tais discursos foram produzidos, propagados e legitimados em diferentes frentes, situadas, inclusive, em outros países ocidentais que compartilhavam um conjunto de condições históricas comuns em meados do século XX.

Segundo Hall (2003), seja por intermédio do fim das lutas pela descolonização da África e a consequente emergência de diversos Estados-nação multiculturais, pelo fim da Guerra Fria e o estabelecimento de uma “nova ordem mundial” na qual as antigas nações ligadas à União Soviética passam a integrar “o mercado”, ou até mesmo, pelo processo de globalização colocado em curso na chamada “modernidade tardia”, trata-se de um contexto de reconfiguração das identidades nacionais e das relações de poder entre diferentes culturas em nível global.

Os anos imediatos à Segunda Guerra foram marcantes na discussão acerca da identidade cultural, justamente em função de uma série de acontecimentos que reclamavam um (re)posicionamento global. É o caso das minorias étnicas perseguidas pelo nazismo, dos movimentos sociais e étnicos impulsionados nos EUA a partir da década de 1960, dos movimentos migratórios ocorridos como desdobramento do processo de descolonização afro-asiático, entre outros. É desse período a difusão das teses multiculturalistas, nos

EUA, em resposta às demandas políticas que questionavam a coexistência pluriétnica ou reivindicavam o fim da intolerância. (SILVA, 2009, p. 33).

Nesse contexto, fortaleceu-se a concepção de que “as nações modernas são, todas, híbridas culturais” (HALL, 2015, p. 62), por meio de deslizamentos entre os paradigmas que até então sustentavam as noções de cultura e identidade nacional. Isso ocorre na medida em que descontinuidades e conflitos sistematicamente suprimidos em detrimento da garantia de sua linearidade e homogeneidade passaram a ser evidenciados. Os discursos históricos nacionais, demarcadores cabais dessas especificidades, perdem fôlego e legitimidade perante interpretações nas quais se evidenciam as pluralidades étnicas e culturais escamoteadas por seu intermédio, denunciando as violências físicas e simbólicas sofridas por grupos marginalizados pelos limites impostos nesses discursos.

Ao destacar essa lógica implícita, as noções de cultura e identidade nacional já não podem mais ser interpretadas como características naturais que se inscrevem inevitavelmente sobre os sujeitos e que se perpetuam de forma homogênea ao longo do tempo. Em sentido contrário, são destacados os recortes e limites que as caracterizam como produções discursivas, fabricadas em torno de um ideal de coesão interna, que “se funda no discurso de pertencimento a espaços-tempos específicos e homogêneos pela negação da diferença e pelo estabelecimento de uma lógica genealógica estrutural, como memória primeira” (SILVA, 2009, p. 32).

É no contexto de fortalecimento desses questionamentos que “as questões identitárias adquiriram dimensões globais” e “as diferenças internas que estavam invisibilizadas pela ‘identidade cultural/nacional’ ganharam a *polis* e o estatuto político. As diferenças rasuraram o discurso homogeneizador da nação” (SILVA, 2009, p. 33-34), passando a integrar a agenda política de governos e instituições situados em posições privilegiadas de poder.

O fortalecimento dessas perspectivas está atravessado pelo seu alinhamento discursivo a instituições situadas em posições privilegiadas de poder, como no caso emblemático da Organização das Nações Unidas (ONU). Ao longo do século XX, essa Instituição mostrou-se engajada com o fortalecimento dos ideais humanistas mediante fabricação de discursos estrategicamente direcionados na legitimação dos preceitos da

tolerância e da convivência democrática entre as diferentes nações e entre os diferentes grupos étnicos de cada país.

Tal posicionamento foi oficialmente demarcado com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em Paris, em 1948. Nesse acontecimento discursivo, são instituídos como valores comuns a todas as nações signatárias a defesa da liberdade e da igualdade como direitos inalienáveis que devem ser garantidos a todos os seres humanos, sem distinção, conforme pontuado no 2º artigo da Declaração:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DECLARAÇÃO, 1948, p. 5).

Nesse trecho, é possível identificar a produção e legitimação de determinados direitos e liberdades universais, suprimindo os recortes implicados pela perspectiva que orienta a sua formulação. Ainda que deva ser destacado que a aprovação da DUDH não possui caráter de tratado, e que, por conseguinte, não pesa juridicamente como tal, seu alcance internacional e a posição de poder institucional em que está amparada lhe garantem uma condição de destaque. Essa condição contribui para o fortalecimento e difusão de uma rede de discursos pautada na defesa da tolerância para com as diversidades como valor fundamental a ser propagado entre as populações do globo.

Nas décadas seguintes, outro elemento significativo para a proliferação dessa rede é a emergência das chamadas perspectivas multiculturalistas. Com o seu fortalecimento, as sociedades/nações multiculturais, ou seja, sociedades constituídas por uma multiplicidade de culturas, passam a ser evidenciadas e valorizadas. Ademais, os discursos pautados na abordagem multiculturalista também são posicionados no sentido de especificar, interpretar, gerenciar e enaltecer essas sociedades, indo de encontro às narrativas tradicionalmente pautadas numa concepção unívoca e homogênea sobre a história e identidade nacional.

Desde a II Guerra Mundial, o multiculturalismo não só tem se alterado, mas também se intensificado. Tornou-se mais evidente e ocupa um lugar central no campo da contestação política. Isso é o resultado de uma série de mudanças decisivas – uma reconfiguração estratégica das formas e relações sociais em todo o globo. (HALL, 2003, p. 55).

Com o intuito de balizar as interpretações em torno desse termo, que a priori é arredo a definições acabadas, Hall (2003) propõe uma distinção entre duas perspectivas, definindo “multicultural” com um sentido qualificativo que situa a existência de sociedades recortadas por uma pluralidade de “comunidades culturais”, e a noção de “multiculturalismo” como um substantivo por intermédio do qual se procura elaborar estratégias políticas de gestão e intervenção nessas mesmas sociedades.

No primeiro caso, sua função é descritiva e serve para demarcar uma série de características que especificam um contexto no qual diferentes culturas e identidades estariam implicadas. Nesse sentido, a termo multicultural vai na direção contrária do “Estado nação ‘moderno’, constitucional liberal, do Ocidente, que se afirma sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individualistas liberais” (HALL, 2003, p. 53). No segundo caso, Hall (2003) compreende que o multiculturalismo se posiciona como um alerta acerca da necessidade de formulação de reflexões e estratégias de gerenciamento de conflitos e de promoção de formas de convívio capazes de abarcar uma diversidade de culturas e identidades.

Tais estratégias não se encontram centralizadas em uma única corrente de pensamento, mas sim se pulverizam em uma multiplicidade de perspectivas por meio das quais as sociedades contemporâneas passam a ser discursivamente definidas e reguladas:

Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há ‘multiculturalismos’ bastante diversos. O multiculturalismo conservador segue Hume (Goldberg, 1994) ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade

de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca ‘administrar’ as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro. O multiculturalismo crítico ou ‘revolucionário’ enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência [...], e assim por diante. (HALL, 2003, p. 53).

Essas considerações indicam para a proliferação das perspectivas multiculturalistas, cuja agenda se constitui como uma pauta incontornável na virada do milênio. Diante da dispersão de discursos que passam a ser produzidos com seu fortalecimento, é possível, além disso, identificar posicionamentos críticos a seu respeito, que destacaram fragilidades implícitas em alguns dos seus pressupostos. Duschatzky e Skliar (2001, p. 164) ponderaram acerca da necessidade de se colocar

em suspenso certas retóricas sobre a diversidade e sugerir que se trata, em algumas ocasiões, de palavras macias, eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou levantam a ilusão de que assistimos a profundas transformações culturais simplesmente porque nos vestimos com palavras da moda.

Uma crítica análoga foi desenvolvida por Bauman (2003, p. 112) ao dizer que

[...] o ‘multiculturalismo’ é a resposta mais comum dada em nossos dias pelas classes ilustradas e formadoras de opinião para a incerteza do mundo sobre os tipos de valores que merecem ser apreciados e cultivados, e sobre as direções que devem ser seguidas com férrea determinação. A resposta está se tornando rapidamente o cânone da ‘correção política’; mais, ela se torna um axioma que já não precisa ser explicado, um prolegômeno a toda deliberação futura, a pedra de toque da doxa: não propriamente um conhecimento, mas a suposição tácita, impensada, de todo pensamento que mira o conhecimento.

Nesse sentido, Bauman (2003) avalia como nessas perspectivas permanece uma continuidade quanto à concepção essencialista em torno das culturas e identidades nacionais, pois não contestam as relações de poder tacitamente implicadas em sua formulação. Em sentido contrário, reivindicam uma postura de tolerância para com as diversidades, num entendimento que concebe a necessidade de reconhecê-las, buscando integrar as contribuições de grupos historicamente marginalizados nas

narrativas históricas nacionais.

Em certa medida, Hall (2003) também indica limites nas estratégias de luta multiculturalistas ao afirmar que “não são capazes de inaugurar formas totalmente distintas de vida (não funcionam segundo a noção de uma ‘superação’ dialética totalizante)”. No entanto, o autor ressalta que a relevância dessas estratégias se deve ao fato de que impossibilitam que

qualquer sistema se estabilize em uma totalidade inteiramente suturada. Essas estratégias surgem nos vazios e aporias, que constituem sítios potenciais de resistência, intervenção e tradução. Nesses interstícios, existe a possibilidade de um conjunto disseminado de modernidades vernáculas. Culturalmente, elas não podem conter a maré da técnico-modernidade ocidentalizante. Entretanto, continuam a modular, desviar e ‘traduzir’ seus imperativos a partir da base. (HALL, 2003, p. 61).

Essa perspectiva ponderada na compreensão acerca da potencialidade transformadora dos pressupostos multiculturalistas ressalta o quão válido é considerar as continuidades e descontinuidades que se instituem por intermédio de sua disseminação, de modo a evidenciar que,

[...] mesmo com suas limitações, ao ser manipulado por diversos sujeitos, o ‘multiculturalismo’ apresentou-se nas últimas décadas como uma forma de invenção social e de inscrição identitária. Ao mesmo tempo, revelou-se também como instrumento de intervenção pública, no esforço de certos agentes em (re)significar e modificar práticas que levaram/levam à construção de sociedades marcadas por profundas desigualdades e práticas discriminatórias. (OLIVA, 2012, p. 35).

Entre os exemplos de efeitos que estiveram implicados pela proliferação desses discursos, destaco as insurreições em prol dos direitos civis, protagonizados majoritariamente pela população negra estadunidense ao longo dos anos 1950 e 1960. Esses movimentos, diretamente atravessados pelos discursos multiculturalistas, além de denunciarem o histórico de violência racista perpetrado contra a população afro-estadunidense, exigiam a demarcação de sua participação na formação histórica do país mediante uma abordagem que evidenciasse de que modo suas culturas, mesmo em condições excludentes, foram significativas para seu desenvolvimento. Com o crescimento e fortalecimento desses movimentos, é perceptível que, “dentre as estratégias de governo

das diferenças adotadas pelos norte-americanos, a educação pode ser considerada uma das mais importantes, pois não é apenas uma medida pragmática, mas, sim, estruturante”. (SILVA; ASSMAN; SIQUEIRA, 2012, p. 65). Foram notáveis, nesse sentido, as manifestações que pressionaram o fim do segregacionismo racial nas escolas do país, haja vista que “com a revogação da legislação racista iniciava-se [...] uma ampla discussão política de inclusão das diferenças baseada no reconhecimento e na tolerância, princípios basilares do multiculturalismo norte-americano”. (SILVA; ASSMAN; SIQUEIRA, 2012, p. 65).

Os discursos multiculturalistas e as lutas pelos direitos civis travadas em solo estadunidense encontraram um ponto de diálogo com as reivindicações que historicamente vinham sendo exigidas pelos movimentos negros no Brasil, especialmente no que diz respeito às perspectivas de interpretação sobre o racismo e as estratégias de luta centradas na educação. Segundo Domingues (2007, p. 112), as influências fizeram-se,

[...] de um lado, pela luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola.

No entanto, a trajetória dos movimentos negros no Brasil é dotada de especificidades. Já em períodos anteriores, notadamente no início dos anos 1930 e final dos 1940, salvo o hiato caracterizado pela ditadura varguista entre 1937 e 1945, é possível identificar uma significativa ascensão desses movimentos no país, em especial, no que diz respeito às organizações de cunho declaradamente político. Entre os elementos que colaboraram para tal, Domingues (2007) destaca a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, e da União dos Homens de Cor (UHC), em 1943. No primeiro caso, a FNB, que posteriormente foi convertida em um partido político, chegou a possuir delegações em diferentes estados, a exemplo de Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia, superando a quantia de vinte mil associados. Já a UHC foi atuante em mais de dez estados, conquistando representatividade inclusive entre cidades do interior do país, indicando para um momento de ascensão desses movimentos.

No que tange às táticas de luta eleitas por ambas as entidades, “sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa

local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais”. (DOMINGUES, 2007, p. 108). Evidencia-se, assim, uma concepção na qual a fabricação de discursos que difundissem e legitimassem suas pautas de reivindicação constituía um elemento de base para o combate ao racismo. Isso pode ser identificado no interesse desses grupos em serem produtores e em estarem contemplados entre os discursos veiculados pela imprensa e, na mesma medida, no foco deflagrado em torno da assistência jurídica e da questão da alfabetização para com as populações negras. Todos esses elementos indicam que, para essas organizações, já estava clara a necessidade de afirmação por meio de discursos oficiais e/ou dotadas de significativa legitimidade social, estratégia que será fortalecida ao longo do andamento da trajetória de lutas encabeçadas por esses grupos.

Na década de 1950, uma agenda de reivindicações centradas na esfera educacional se fortalece entre essas organizações. A denúncia dos baixos níveis de escolaridade e as críticas às abordagens excludentes para com as populações negras presentes nos currículos escolares foram pautas presentes durante o 1º Congresso do Negro Brasileiro, promovido na cidade do Rio de Janeiro, em 1950, pelo Teatro Experimental do Negro (TEN). O mesmo ocorreu no 1º Congresso Nacional do Negro, organizado pela Sociedade Beneficente Floresta Aurora, em Porto Alegre, em 1958. No encontro na capital gaúcha,

[...] os participantes chegaram à seguinte conclusão e sintetizaram a situação afirmando que: para os organizadores do Congresso o maior problema do negro brasileiro era o seu baixo nível educacional, sendo por isso necessário um plano de alfabetização. Nesse sentido como principal resolução surgiu a ‘Campanha de Alfabetização Intensiva dos Negros Brasileiros’ a ser realizada a partir das organizações recreativas, culturais e beneficentes que congregavam a comunidade negra em conjunto com o poder público municipal, estadual e federal. (GOMES, 2009, p. 13).

Nesse norte, é possível estabelecer alinhamentos discursivos entre as perspectivas de luta eleitas pelos movimentos antirracistas nacionais e a perspectiva de combate ao racismo pela via educacional destacada pela DUDH. Tal reincidência pode ser interpretada como sintomática do fortalecimento da legitimidade de uma percepção na qual a gestão dos conflitos e desigualdades étnico-raciais deve ser combatida

por meio de estratégias educacionais. Nessa linha de pensamento, é notável como operam para o favorecimento de deslizamentos entre as práticas de governamento das relações étnico-raciais até então levadas a cabo por intermédio do dispositivo educacional, deslegitimando os discursos apaziguadores dos conflitos raciais e condicionando o Estado a responsabilizar-se pelo combate ao racismo.

Tais alterações, contudo, não se desenrolaram progressivamente de acordo com uma cronologia linear. Qualquer movimento de alternância entre as perspectivas de tratamento das questões raciais entre as políticas educacionais só passa a ser minimamente efetivado no fim dos anos 1980, durante o processo de redemocratização do país. Ao longo dos anos 1960 e 1970, os movimentos antirracistas perdem fôlego diante da intensificação das práticas de controle e repressão. Nessas décadas, passam por um movimento de inflexão que começa a ser revertido “somente com o declínio da ditadura militar, no final dos anos 1970”, quando “outros enunciados sobre as relações raciais no Brasil passaram a circular e legitimar novas estratégias de lutas”. (SILVA; ASSMANN; SPECHT, 2014, p. 14).

Em 1978, com o intuito de agregar os movimentos sociais antirracistas já organizados, é fundado o Movimento Negro Unificado (MNU), o que possibilitou estabelecer uma unidade, se não entre as diferentes interpretações a propósito da problemática da desigualdade racial adotadas pelos movimentos raciais, ao menos, entre suas pautas de luta estabelecidas, ampliando seu alcance e seu poder de representatividade. Em seu Programa de Ação, publicado em 1982, o MNU defendia os seguintes objetivos/reivindicações mínimas:

Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Esse conjunto de reivindicações se fortalece no cenário nacional com o processo de reabertura política e a decorrente ampliação da participação da sociedade civil na constituição de um projeto nacional

democrático, momento em que os movimentos antirracistas retomam os embates na esfera pública depois de mais de três décadas consecutivas de regime militar. Nesse contexto, diferentes movimentos sociais centraram-se em discussões referentes à formulação da Carta Magna, acontecimento discursivo emblemático, especialmente considerando a participação popular envolvida.

Na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, que ocorreu em 1986, em Brasília, o tema da educação é retomado em uma condição de centralidade ainda maior, indicando que os movimentos negros compreendiam, no processo de redemocratização, uma possibilidade para reestruturar o sistema formal de ensino, “tanto pela reivindicação do aumento do acesso da população negra ao ensino formal [...] como pela mudança das representações sobre o negro nos currículos escolares do ensino básico, envolvendo a crítica e transformação das relações raciais na escola” (PEREIRA, 2010, s/p).

Segundo Cardoso (1987, p. 101), o fortalecimento institucional das pautas dos movimentos antirracistas diretamente ligado ao processo de redemocratização nacional implicou, “de um lado, a introdução pelos movimentos negros, no ideário político da sociedade (brasileira), de reivindicações antirracistas e, de outro, a crescente consolidação de uma nova identidade racial e cultural para o negro”. Dessa forma, como

[...] produto desse contexto, a Constituição Federal de 1988 participa do diálogo direto com a temática da discriminação racial. Tendo como marco a afirmação da igualdade, o combate aos preconceitos, o repúdio ao racismo e a defesa da pluralidade e da liberdade de culto, o texto constitucional trata do racismo, reconhecido como crime inafiançável e imprescritível, e da diversidade cultural da Nação como aspecto a ser reconhecido e valorizado. Neste sentido, ela dá continuidade à trajetória iniciada durante os anos 1980, quando a denúncia contra o racismo e a reafirmação e valorização da cultura negra apresentavam-se como elementos centrais da estratégia política do movimento negro, e ao questionamento da ideologia da democracia racial. (JACCOUD et al., 2009, p. 268).

Estabeleceram-se, assim, os preceitos que delimitariam a fabricação discursiva da Carta Magna, diretamente interpeladas por perspectivas de defesa dos direitos humanos, de combate ao preconceito racial e, ao mesmo tempo, por uma concepção da escola como espaço

de formação para a tolerância com as pluralidades culturais. Entre os principais pontos desse discurso que evidenciam essa afirmação, destaca-se o trecho do preâmbulo no qual é assegurada a defesa à pluralidade da sociedade nacional:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. (BRASIL, 1988, s/p).

Ainda que nem todas as pautas estipuladas pelo MNU tenham sido diretamente contempladas com a aprovação desse discurso, com a consolidação do processo de redemocratização nacional, reconfiguram-se os jogos de poder e os interesses em disputa em torno dos discursos institucionais, em especial daqueles responsáveis por legitimar determinados sentidos históricos e identitários para o país.

Após a aprovação da Carta Magna, com a consolidação de uma abertura no diálogo institucional a propósito da temática da discriminação racial, a esfera da educação continua a ser disputada por grupos militantes da questão racial, que a consideravam como uma instância privilegiada para a conquista de direitos e ações afirmativas em prol da superação das desigualdades raciais e da valorização dos referenciais históricos e culturais afro-brasileiros.

Porém, suas reivindicações centradas nessa área cresceram em legitimidade institucional apenas a partir dos anos 1990 e 2000, quando é possível identificar uma série de modificações, no âmbito das políticas educacionais, que estiveram diretamente influenciadas pelas reivindicações pontuadas pelo MNU, indicando para a emergência de um processo de institucionalização do combate ao racismo e também de afirmação das histórias e culturas afro-brasileiras na agenda política nacional.

Para que tal abordagem conquistasse representatividade entre as

políticas estatais, foi necessária uma modificação nas concepções oficiais no que tange à questão racial no Brasil. A consolidação dessa virada se estabelece em meados dos anos 1990, mais precisamente em 1997, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Nessa data, pela primeira vez na história da nação um governante admitiu a existência do racismo e atribuiu ao Estado a responsabilidade em combatê-lo. Em seu discurso de abertura no Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, promovido em Brasília, em 1995, afirmou:

Nós, no Brasil, de fato convivemos com a discriminação e convivemos com o preconceito. [...] A discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes (CARDOSO, 1998, p. 8-9).

Nesse mesmo ano, é criada a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH), que se responsabiliza, dentre outras questões, pelo combate aos preconceitos de origem racial, visando à garantia do respeito à diversidade como uma política de Estado. A criação da Secretaria foi um advento crucial para a participação do país na Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a Intolerância Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, que ocorreu em 2001. Segundo Jaccoud et al. (2009, p. 275), “foi a partir dos trabalhos preparatórios para a conferência mundial de Durban que as ações afirmativas começaram a ser pensadas seriamente como instrumento para a redução da desigualdade racial no Brasil”.

Após se tornar signatário do acordo produzido na Conferência, o Brasil passa a integrar a agenda internacional de combate ao racismo, fator que condiciona a promoção de estratégias voltadas para o combate das desigualdades e preconceitos de cunho racial. Entre os exemplos, Jaccoud et al. (2009, p. 276) destacam a fundação do

Conselho Nacional de Combate à Discriminação Racial (CNCND), ligado à Secretaria de Estado de Direitos Humanos, tendo como objetivo incentivar a criação de políticas públicas

afirmativas e proteger os direitos de indivíduos e de grupos sociais, raciais e étnicos sujeitos à discriminação racial. Ainda em 2001 tiveram início programas de ações afirmativas em alguns ministérios que, apesar de seus limitados resultados, destacam-se como as primeiras experiências realizadas neste campo por órgãos públicos no país. Programas de ações afirmativas foram anunciados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), determinando o estabelecimento de cotas para negros em cargos de direção, no preenchimento de vagas em concurso público, na contratação por empresas prestadoras de serviço e por organismos internacionais de cooperação técnica. No Ministério das Relações Exteriores (MRE) teve início o programa de ‘bolsas-prêmio para a diplomacia’, em favor de estudantes negros. E, em maio de 2002, o governo publica o Decreto nº 4.228, que institui, no âmbito da administração pública federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas.

Esse conjunto de medidas foi significativo em virtude de ter introduzido a questão racial na agenda política oficial em uma perspectiva que rompeu com elementos estruturantes da ideia de democracia racial que até então permanecia legitimada entre os discursos oficiais no país. Nesses discursos está implícita não só a afirmação do racismo na sociedade brasileira, mas também é salientado o engajamento estatal em seu enfrentamento. Assim, é possível conceber que sua formulação implica descontinuidades entre as práticas de governo das relações étnico-raciais, condicionadas pelo histórico de lutas que foram travadas pela contestação dessa interpretação histórica e identitária conciliatória sobre o Brasil e, também, pelo fortalecimento de uma rede de discursos que atuaram na legitimação da governamentalização do combate ao racismo pela via educacional.

Nessa conjuntura, o que ocorre não é, certamente, a governamentalização das questões raciais sob o ponto de vista do controle da população, uma vez que esse processo já se havia consolidado anteriormente no Estado Novo. Em sentido diverso, o que ocorre é um refinamento das perspectivas de governo das relações étnico-raciais implicado pela governamentalização do combate ao racismo no âmbito do dispositivo educacional. Nesse processo, a regulação dos conflitos e desigualdades raciais deixa de estar pautada no seu escamoteamento discursivo e passa a ser orientada em prol da promoção de estratégias de governo que promovam subjetividades pautadas na tolerância

para com as diversidades. Diante dessa tarefa, o dispositivo educacional assumiu um papel privilegiado, especialmente levando em conta sua evidente inferência na articulação de saberes e poderes visando ao governo das condutas, conforme será abordado ainda neste capítulo.

Nas décadas finais do século XX, nos meios acadêmico e escolar, pesquisadores e educadores brasileiros também estiveram engajados em lutas em torno da definição do projeto educacional levado a cabo com o processo de redemocratização. Defendiam, assim, a constituição da escola como uma instituição plural, inclusiva, pautada nos preceitos democráticos, voltada para formação de “sujeitos cidadãos” capazes de conviver com as diversidades (étnicas, culturais, sociais, regionais) constitutivas do país.

No que tange especificamente ao ensino de História, já era possível identificar um processo de reestruturação acerca dos pressupostos responsáveis por orientar a produção do conhecimento histórico escolar em décadas anteriores; essa discussão, porém, ganha fôlego ainda maior no contexto destacado. Dentre uma série de pontos de crítica que vinham sendo formulados, os especialistas na área questionavam a vitalidade de um ensino de História pautado em uma perspectiva tradicional e eurocêntrica, notadamente no que se relaciona à história nacional, denunciando o conseqüente apagamento das matrizes africanas e indígenas da formação histórica e identitária brasileira.

Os anos de 1990 marcaram o crescimento de pesquisas sobre o ensino de História em várias instituições do país, com enfoques diversos em torno de temáticas tais como formação de professores, currículos, linguagens e ensino de História, história do ensino de História, produção historiográfica e livro didático. Os debates de vários encontros da área, assim como os realizados pela Anpuh, centravam-se nos objetivos da disciplina quanto às suas relações na constituição de identidades em contraponto ao da identidade nacional, tendo em vista o processo de reformulações curriculares em andamento, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O ensino tradicional de História tornou-se o principal objeto de críticas uma vez que as propostas curriculares eram formuladas sob o signo da renovação. (BITTENCOURT, 2011, p. 500).

Ao expor essas críticas, educadores e pesquisadores denunciavam como os discursos validados pelo sistema escolar contribuíam diretamente para permanência do racismo. Reforçavam, assim, a necessidade de

um movimento de revisão da história nacional que visasse romper com os paradigmas coloniais aceitos na produção dessas narrativas, e, principalmente, com a perspectiva apaziguadora dos conflitos raciais.

Nesse mesmo contexto, os livros didáticos de História tornaram-se alvo de críticas latentes. Diferentes pesquisas indicavam para a proeminência desses materiais na demarcação de uma interpretação racista e excludente da história nacional. Um dos pontos de convergência fundamentais entre as conclusões apontadas por pesquisadores denunciava uma condição de silenciamento das histórias africanas e afro-brasileiras nos materiais didáticos. Além disso, igualmente foram criticadas as abordagens estereotipadas, rarefeitas, pejorativas e subalternas com base nas quais africanos e afro-brasileiros eram abordados nos livros didáticos até então disponibilizados nas escolas.

Muitos dos que se dedicavam a análises sobre materiais didáticos estavam preocupados com as reformas curriculares que se iniciavam junto às lutas políticas no processo de democratização do país. [...] Nesse contexto, muitas das pesquisas centravam-se na denúncia do caráter ideológico dos conteúdos das disciplinas, identificando, nas obras didáticas, uma conformação de valores desejáveis por setores do poder instalados nos aparelhos de Estado. [...] A denúncia do caráter ideológico das obras escolares de História se explicitava pela presença permanente de determinados personagens e, sobretudo, pelas ausências de grupos sociais no momento em que se ampliavam estudos da história social, acentuando-se ainda as pressões dos movimentos sociais que atuavam no cenário político do final dos anos de 1970 e início da década de 1980. (BITTENCOURT, 2011, p. 495-496).

Entre as pesquisas de maior impacto nesse período que legitimaram o consenso dentro do campo acadêmico de que os livros didáticos eram propagadores diretos do racismo, destaco a investigação de Silva (2011) sobre a representação social do negro em livros didáticos de língua portuguesa da década de 1990. Em sua tese de doutorado, defendida em 2001 e publicada pela Editora da UFBA dez anos depois, constam dados preocupantes a respeito da ausência de personagens afro-brasileiros e africanos nos livros didáticos:

Dos cinco livros selecionados para análise, os personagens brancos foram ilustrados 1.360 [...] enquanto que os personagens negros foram ilustrados 151 vezes. [...] Essa baixa frequência da representação dos personagens negros

corroborar a existência, nesses livros, da presença do negro como minoria. (SILVA, 2011, p. 138).

Além da inferência dessa e de outras pesquisas na explicitação dos livros didáticos como contribuintes diretos para a legitimação do racismo, essas denúncias ainda foram significativas por instigarem discussões relativas às potencialidades e alcance dos conteúdos veiculados nesses materiais. Além de apontarem uma série de críticas, também os reafirmaram como instrumentos favorecidos, na tradição escolar, na produção e veiculação de discursos definidos como verdadeiros em torno da história e identidade nacionais. Ou seja, na mesma medida em que denunciavam sua eficiência na produção de versões da história nacional nas quais as populações afro-brasileiras apareciam numa condição inferiorizada, essas pesquisas também apontavam a urgência de um processo de revisão dos conteúdos veiculados em livros didáticos.

Essa demanda “revisionista” foi reforçada por instituições internacionais em posições privilegiadas de poder, como o exemplo do Banco Mundial (BIRD) que, em 1995, publica um relatório, encomendado pela UNESCO, intitulado “Prioridades e Estratégias para Educação”. Nesse discurso, a Instituição defendia a adoção de uma série de medidas centradas na educação básica e, ao mesmo tempo, sinalizava a baixa eficiência das reformas curriculares para consolidar modificações no âmbito educacional, especialmente em comparação com a capacidade de incidência dos livros didáticos no cotidiano em sala de aula. Assegurava, assim, que esses materiais possuíam uma inserção mais direta e objetiva entre os estudantes do que as políticas e demais discursos reguladores e recomendava o estabelecimento de políticas educacionais visando

proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda-se aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos. (TORRES, 2000, p. 134).

Na época, tais considerações foram significativamente acatadas pelo Governo Federal brasileiro, que promoveu uma série de modificações no processo de escolha dos livros didáticos voltados para a educação básica. Em 1996, o processo de seleção capitaneado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é alterado, de modo a submeter os livros didáticos

a uma avaliação pedagógica, por intermédio da qual são excluídos aqueles que apresentam incoerências conceituais (ou indução a erros), dados desatualizados ou manifestações de preconceito ou discriminação de qualquer espécie. Nos anos seguintes, o PNLD chega a consumir uma das maiores fatias do orçamento reservado para o Ministério da Educação (MEC), passando, paulatinamente, a ser constituído como um dos principais eixos orçamentários dentre as políticas educacionais estatais. Segundo levantamento realizado por Oliva (2007, p. 200) por meio de dados disponibilizados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento à Educação (FNDE), “entre os anos de 1995 e 2006, foram adquiridos 1.077.133.955 livros didáticos (de diversas editoras) com o gasto de R\$4.247.637.706,00. [...] No mais, também por ano, esses livros chegaram às mãos de cerca de 30 milhões de estudantes, em média”.

Assim, é possível identificar que a articulação de discursos provenientes de distintas superfícies de emergência favoreceu o estabelecimento de uma mudança entre as políticas educacionais de controle em torno dos livros didáticos. As denúncias quanto ao caráter excludente dos conteúdos veiculados nesses materiais por parte de professores e pesquisadores da área, somadas às pautas dos movimentos sociais antirracistas nas últimas décadas, que também já haviam sinalizado para a perpetuação de relações racistas no ambiente escolar, estabelecem um consenso em torno da necessidade de uma regulação mais efetiva desses materiais, especialmente no que diz respeito ao tratamento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

Tais exigências vão ao encontro de proposições educacionais expostas por entidades internacionais de legitimidade significativa, como é o caso do relatório produzido pelo BIRD, que aponta para a baixa eficiência das alterações curriculares em comparação com os efeitos prático-produtivos alcançáveis por intermédio da veiculação de discursos em livros didáticos. Desse modo, a articulação entre diferentes discursos situados em um contexto temporal comum interpela diretamente o Estado a uma tomada de posicionamento mais efetivo perante a avaliação e a difusão dos livros didáticos. Ao considerar que o fortalecimento da regulação em torno desses materiais se desenvolve diretamente atravessado pela consolidação de alterações nas práticas de governo das relações étnico-raciais, é possível compreender de que forma eles se estabelecem, nos anos seguintes, como tecnologias centrais na fabricação discursiva de narrativas históricas e identitárias nacionais nas quais as diversidades étnicas e culturais que compõem o país dão o tom à explicação sobre sua formação histórica, conforme será tratado a

seguir.

Além do caráter regulador protagonizado por intermédio do processo avaliativo do PNLD, na década de 1990, os livros didáticos e os discursos históricos escolares de uma maneira mais ampla também passaram a ser diretamente interpelados por outros discursos oficiais ligados à esfera educacional. Entre esses, destaco dois acontecimentos discursivos que atuaram na legitimação das histórias afro-brasileiras como conteúdos curriculares obrigatórios, uma vez que instituíram uma perspectiva educacional de formação para tolerância e de valorização da diversidade cultural no âmbito estatal. Trata-se da nova configuração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996, e, também, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, publicados, respectivamente, em 1997 e 1998, especialmente o volume intitulado “Pluralidade Cultural”, que compõe os chamados “Temas Transversais”.

Como ponto comum, esses discursos demarcam o respeito à pluralidade cultural como pressuposto fundamental para a educação nacional, reafirmando valores como inclusão e diversidade. No entendimento de Bittencourt (2014, p. 154), tais mudanças curriculares situadas na virada do século XX configuram um “processo de redefinição curricular centrado na diversidade sob paradigmas multiculturais”. Nesse mesmo sentido, Caimi (2013, p. 28) compreende que as concepções unívocas e fechadas em torno da noção de identidade nacional perdem sentido, tendo em vista que os discursos educacionais passam a abordar “uma nova concepção de identidade fundada na diversidade e não na homogeneidade”. Ao endossarem essa perspectiva, é possível verificar que

as questões do multiculturalismo tornaram-se [...] centrais até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como ‘temas transversais’, essas questões são reconhecidas, inclusive pelos discursos oficiais, como legítimas questões de conhecimento. (SILVA, 2000, p. 73).

Considerando que a emergência desses discursos ocorre em um recorte temporal comum, verifica-se que ambos estabelecem algumas das bases de uma ruptura entre os paradigmas até então sustentados pelo sistema educacional brasileiro. Segundo essa perspectiva, “a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é o respeito e tolerância para com a diversidade”. (SILVA, 2000, p. 73).

É com o estabelecimento das noções de tolerância e diversidade

entre as políticas educacionais que as histórias e culturas afro-brasileiras passam a assumir um novo *status* entre os conteúdos escolares. Ainda que tenha sido especificamente delimitada apenas em 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, a exigência quanto à abordagem desses conteúdos nos espaços de escolarização já havia sido estipulada pela LDB. Nesse caso, as histórias afro-brasileiras são instituídas nos currículos escolares numa perspectiva integrada em torno da formação histórica do país, posicionadas ao lado das demais matrizes étnicas e culturais que compõem a nação. No artigo 4º da LDB, foi instituído o seguinte:

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996, s/p).

Nesse excerto, ainda que esteja pontuado o papel histórico e cultural das populações afro-brasileira para a história nacional, não são consideradas as hierarquias de poder que estiveram historicamente implicadas nas relações étnico-raciais. Nesse sentido, ao definir que as diferenças sejam tratadas em “pé de igualdade” por parte dos discursos históricos difundidos no ambiente escolar, essa legislação colabora para uma continuidade das estratégias de apagamento dos conflitos raciais, na qual a diversidade étnica e cultural do país é evidenciada em uma abordagem ufanista, como um “valor em si mesma”.

Em uma perspectiva semelhante, segundo o Art. 3º da LDB, todas as atividades escolares devem ser ministradas nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, entre outros. É possível identificar, assim, a influência das perspectivas multiculturalistas na formulação desse discurso na medida em que estabelece a escola como uma “via pela qual se promove o resgate de valores culturais ameaçados, de forma a se garantir a pluralidade cultural” (CANEN, 2000, p. 138) como um bem nacional a ser preservado e defendido. A esse respeito, Silva (2009, p. 37) esclarece que,

[...] se o multiculturalismo é uma forma de agenciar o reconhecimento inevitável das diferenças, consubstanciadas nas minorias étnicas, por exemplo, ele também é uma forma de amenizar o impacto desse reconhecimento. Noutras palavras, o multiculturalismo pode levar a uma política vantajosa do descomprometimento social, baseada na permissividade da existência, no reconhecimento da possibilidade de existir em

‘casa alheia’, em permitir ou tolerar que o ‘Ele/Outro’ ocupe o espaço do ‘Eu/Nós’.

Em uma abordagem diferenciada, nos discursos que compõem os PCNs, em especial o volume intitulado “Pluralidade Cultural” referente aos chamados “Temas Transversais”, as histórias e culturas afro-brasileiras são abordadas em uma perspectiva até então inédita. O documento apresenta uma crítica abertamente posicionada ao mito da democracia racial, propondo uma abordagem, pela via educacional, que possibilite a superação dessa concepção em torno da formação histórica e identitária do país.

As ações oficiais foram acompanhadas de dois tipos básicos de interpretação do Brasil, manifestos em atitudes sociais que os veicularam com insistência: uma expectativa de homogeneidade cultural, enquanto se propagava o ‘mito da democracia racial brasileira’. Essas interpretações conduziram a atitudes de dissimulação do quadro de fato existente: um racismo difuso, porém efetivo, com repercussões diretas na vida cotidiana da população discriminada. Disseminou-se, por um lado, uma idéia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram, dando origem ao brasileiro. Tal mito social também foi veiculado na escola e nos livros didáticos, procurando às vezes neutralizar as diferenças culturais, às vezes subordinar uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. Por outro lado, a perspectiva de um Brasil ‘de braços abertos’ compôs-se no ‘mito da democracia racial’, segundo o qual mesmo aqueles que não tivessem integrado diretamente processos de miscigenação seriam igualmente aceitos e valorizados. Assim, discriminações praticadas com base em diferenças ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva. O acobertamento de práticas discriminatórias empurrou para uma zona de sombra a vivência do sofrimento e da exclusão, na sociedade em geral. Essas influências marcaram profundamente a história da escola no Brasil, consolidando mentalidades e atitudes das quais frequentemente o educador não se dá conta em seu cotidiano. Encontram-se manifestações discriminatórias entre alunos, educadores e funcionários administrativos. Esse quadro é particularmente perverso pelo que significa de desrespeito ao aluno na situação direta de sala de aula. (BRASIL, 1998, p. 25-26).

Nessa passagem dos PCNs, são deslegitimadas as estratégias de homogeneização e os fundamentos cordiais que sustentaram o mito da democracia racial, promovendo deslizamentos em torno dos sentidos históricos e identitários nacionais até então consolidados entre os discursos oficiais. Ao sinalizar para a diversidade de contribuições históricas e culturais sistematicamente escamoteadas pelo sistema formal de ensino do país,

[...] os textos dos PCNs já incorporavam, no final da década de 1990, as mudanças teóricas de definição das identidades que circulavam nos meios acadêmicos e movimentos sociais há algumas décadas, criticando abertamente a percepção de que a identidade nacional seria entendida com base na adesão a um conjunto comum de valores culturais por um grupo homogêneo de pessoas. Pluralidade cultural, diversidade étnica, identidades plurais e trajetórias históricas distintas passaram a ser tratadas como formadores daquilo que se entendia por ‘povo brasileiro’. Ou seja, dissolvia-se a ideia de que existia ‘um povo brasileiro’, revelando-se que uma única Identidade Nacional só existia quando construíamos e compartilhávamos uma falsa imagem. No lugar dessa imagem deveria entrar outra: a do mosaico identitário, ou melhor, as Identidades Plurais e das Identidades Parciais. (OLIVA, 2012, p. 32).

Assim, fica clara a inferência que as modificações no que se relaciona à definição das identidades e culturas, diretamente atravessadas pelas discussões multiculturalistas, tiveram na formulação discursiva da proposta curricular sintetizada nos PCNs. No entanto, em uma análise crítica desse discurso, Canen (2000, p. 144) alerta para essencialismos que o permeiam implicitamente, sobretudo no que diz respeito às categorias de cultura e identidade:

Nesse tipo de enfoque presente no documento analisado, em que a pluralidade cultural é vista como ‘estando lá, mas não aqui’, predomina a perspectiva de educação multicultural que privilegia a abordagem de ‘feira de culturas’, de conhecimento de padrões culturais plurais para a aceitação interpessoal, de acordo com uma visão fenomenológica. Assim, enfatiza-se o conhecimento das formas com que diferentes grupos tratam da relação tempo espaço, da organização familiar, dos ritos, da vida comunitária, das múltiplas linguagens empregadas, das expressões artísticas, etc. Essa apresentação leva a ideia de grupos culturais puros, locais, acabando por reforçar uma

homogeneidade cultural (dessa vez, no âmbito dos grupos culturais específicos) que deveria, no que diz respeito a intenções, ser combatida.

Nessa perspectiva, a análise discursiva dos PCNs indica a existência de continuidades e descontinuidades na abordagem das questões históricas e identitárias nacionais. Na mesma medida em que são apontados questionamentos que colocam em xeque a capacidade explicativa do mito da democracia racial e de sua perspectiva apaziguadora dos conflitos étnico-raciais, esse discurso se mantém alinhado a uma percepção linear, fechada e homogênea sobre as noções de cultura e identidade. Por essa via, não são problematizadas as relações de poder implicadas na demarcação dos sentidos dessas categorias, nem mesmo sua historicidade, de modo que a diversidade étnico-racial passa a ser apontada como uma característica “inata” da formação histórica e identitária nacional.

Isso evidencia como os discursos educacionais aqui destacados, no caso, a LDB e os PCNs, são permeados por uma série de disputas, nas quais se evidenciam vontades de verdade cujo objetivo é delimitar sua fabricação. Nessas lutas, ainda que as perspectivas multiculturais tenham adquirido crescente legitimidade, é válido ponderar em torno da polissemia do termo a fim de atentar para a diversidade de abordagens possíveis em sua instrumentalização. Assim, existem contradições discursivas (CANEN, 2000) que demarcam as especificidades das condições históricas de produção desses dois discursos. Ao passo que a perspectiva aqui empregada envolve compreender que os discursos são constituídos por sistemas de dispersão que não possuem formas contínuas e lineares, “considerar a interdiscursividade significa deixar que afluam as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos; enfim, significa deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso”. (FISCHER, 2001, p. 212). É nessa mesma chave interpretativa que se inscreve a noção de descontinuidade cunhada por Foucault (1999, p. 160), definida não como

[...] um vazio monótono e impensável entre os acontecimentos que haveria que apressar-se a preencher (duas soluções perfeitamente simétricas) com a triste plenitude da causa ou pelo ágil jogo do espírito; mas que ela é um jogo de transformações específicas, diferentes uma das outras (cada uma com suas condições, suas regras e seu nível) e ligadas entre elas segundo esquemas de dependência.

Em síntese, as descontinuidades históricas que favoreceram a

emergência das histórias afro-brasileiras ao âmbito dos discursos escolares obrigatórios indicam para o fortalecimento de uma rede discursiva pautada em prol da tolerância para com as diversidades. Essa rede favoreceu diretamente uma série de modificações na abordagem das questões raciais por parte das políticas educacionais. Tais modificações estiveram atreladas a uma virada na perspectiva estatal de governo das relações étnico-raciais, que deixa de estar pautada no escamoteamento das desigualdades raciais e passa a operar no combate ao racismo pela via educacional. Em outras palavras, os anos 1990 são marcados por deslizamentos a partir dos quais não se trata mais de escamotar o racismo, mas sim, de governamentalizar seu combate por meio do dispositivo educacional.

Tal processo ocorreu atrelado a um contexto mais amplo, diante do qual os paradigmas conciliatórios implicados no mito da democracia racial perderam seus efeitos de verdade, especialmente a partir da irrupção de lutas e discursos críticos a seu conteúdo durante o processo de redemocratização. Nesse momento, diversos discursos atuaram para o crescimento da legitimidade de uma perspectiva educacional de combate ao racismo. A emergência e fortalecimento desses discursos dissonantes indicam para a necessidade de refinamento das estratégias de controle sobre conflitos étnico-raciais, de modo que o governo das condutas em prol da tolerância e superação da discriminação racial mostra-se um caminho viável, em especial, dada a operacionalidade do dispositivo educacional na subjetivação de efeitos de verdade.

Além disso, também foi possível identificar uma diversidade significativa de superfícies de emergência por meio das quais essa rede, pautada na promoção da tolerância para com as diversidades e na legitimação do combate ao racismo pela via educacional, foi difundida dentro e fora do país. Aqui, destaquei as práticas discursivas formuladas por grandes organizações internacionais, como o caso do BRID e da UNESCO, a proliferação das discussões multiculturalistas, a ampliação do espaço de atuação política da sociedade civil a partir do processo de redemocratização nacional, a atuação histórica dos Movimentos Negros e as pesquisas de professores e pesquisadores centradas na denúncia ao eurocentrismo implicado em discursos históricos escolares. Por intermédio da articulação entre esses e outros discursos, estabeleceram-se as condições históricas para que as histórias afro-brasileiras pudessem vir a integrar os “limites do verdadeiro” estipulados pelo regime de verdade que orienta a produção do conhecimento histórico escolar no país, o que se estabelece em 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003.

Ainda que se ressalte a contingência tácita que caracteriza não apenas esse processo, mas qualquer tentativa de ruptura entre os regimes de verdade que orientam a produção de um determinado discurso, essa mudança entre os paradigmas interpretativos da formação histórica nacional se inscreve, no âmbito das políticas educacionais, com toda sua provisoriade e raridade de acontecimento discursivo.

3.2 PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO NAS POLÍTICAS DE “EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” (2003-2016)

Nos primeiros anos da década de 2000, em especial após o início do primeiro mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, as demandas que historicamente vinham sendo trazidas à tona por movimentos sociais, pesquisadores e educadores militantes da questão racial assumem uma nova configuração entre os discursos oficiais. Esses grupos já vinham conquistando espaço de legitimação institucional ao longo dos anos de 1990, durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 e 1999), especialmente na abordagem assumida pela LDB (1996) e pelos PCNs (1997 e 1998). Todavia, suas pautas irrompem como eixo privilegiado dentro das propostas educacionais já entre as primeiras medidas levadas a cabo pelo governo Lula, ainda no dia 1º de janeiro, quando ocorre a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que veio garantir a inclusão das temáticas afro-brasileiras entre os conteúdos escolares voltadas a todos os níveis de ensino.

A instituição da obrigatoriedade curricular das histórias e culturas afro-brasileiras constituiu-se como um acontecimento discursivo significativo para a consolidação de um novo paradigma histórico e identitário no âmbito das políticas educacionais, e, justamente por isso, não é o único indício discursivo que aponta para essas alterações. Segundo o portal do MEC, constam um total de seis publicações, entre pareceres e resoluções, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, todas situadas na década de 2000. Dentre essas, dois documentos constituem-se, ainda atualmente, como os principais responsáveis por orientar o tratamento das temáticas afro-brasileiras nas escolas, especialmente porque instituem as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Trata-se do Parecer nº 3 e da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), publicados em 10 de março e 17 de junho de 2004, respectivamente.

Em seu conjunto, esses adventos discursivos podem ser considerados cabais para a consolidação de um aparato institucional constituído com o intuito de regular as relações raciais no país por intermédio de políticas de “Educação das Relações Étnico-Raciais”. Segundo a Resolução nº 1/2003, do Conselho Nacional de Educação (CNE), essas políticas são definidas da seguinte forma:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, o respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004a, s/p).

Nessas passagens, destaca-se como o conjunto de estratégias eleitas na regulação das relações étnico-raciais, além de estar embasado na inserção de histórias e identidades afro-brasileiras entre os discursos históricos escolares, ainda prevê a subjetivação de determinadas “atitudes, posturas e valores” condizentes com o que se espera de alunos que integram um contexto democrático e marcado pela emergência de discursos de valorização da diversidade cultural. Nesse sentido, a publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2004, ocorre com o intuito de dar sustentação à Lei nº 10.639/2003, por meio da delimitação das abordagens que devem ser empregadas não apenas para os conteúdos históricos afro-brasileiros, mas também para a constituição dos espaços escolares como locais privilegiados de formação para a tolerância e convivência pacífica.

Assim, na medida em que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (BRASIL, 2004b, p. 14), seus objetivos se inserem na articulação entre as práticas de governo de si e dos outros. Por seu intermédio, a finalidade é objetivar um conjunto de discursos e saberes de modo a viabilizar que os próprios sujeitos escolarizados interiorizem e reproduzam entre si determinados valores e

condutas. Nesse sentido, Fernandes (2012, p. 90) diz que,

em todos os momentos dessa descontínua história da subjetividade, o discurso é a ferramenta que possibilita a apreensão e a constituição dos sujeitos por ‘lugares’ exteriores a eles. A objetivação dos sujeitos, quer seja no que concerne ao cuidado de si (o sujeito se objetiva como sujeito de identidade), quer seja no que se refere às determinações de outro (o sujeito é interditado, segregado, etc.), apresenta-se como efeito de uma subjetividade produzida pela exterioridade, o que implica inscrições dos sujeitos nos discursos. Discursos estes, assim como a subjetividade, não fixos, sempre em produção e transformação, marcados por descontinuidade.

Tais políticas são constituídas partindo da lógica da governamentalidade (FOUCAULT, 2008), especialmente na medida em que sua irrupção amplia o mote das práticas que foram governamentalizadas pelo Estado brasileiro, que passa a se responsabilizar pelo governo de condutas que impliquem relações raciais pautadas na tolerância com as diversidades étnicas e raciais. Nesse norte, as relações raciais passam a ser tomadas como um problema que incide sobre o corpo espécie da população e que, portanto, deve ser diagnosticado em suas especificidades e tratado visando a uma maior harmonia e, conseqüentemente, a uma maior eficácia nas estratégias de controle dessa população. Por conseqüência, tal processo se alinha à

[...] tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não se cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros; soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Ao afirmar que práticas de governo estão imbricadas por saberes e poderes, é possível conceber em que medida se articulam aos “grandes planos para a apropriação social dos discursos” que, conforme Foucault (1996, p. 43), são o cerne que baliza a delimitação do conjunto de práticas que caracterizam os sistemas escolares. Assim, capilarizadas em diferentes frentes e com o intuito de conformar subjetividades, as práticas de governo situadas no âmbito escolar são sustentadas por determinados regimes de verdade e agenciam discursos em posições privilegiadas de poder visando demarcar o espectro de condutas possíveis em um dado contexto espaço-temporal.

Por essa via, na emergência de políticas de educação das relações étnico-raciais, segundo Silva, Assmann e Siqueira (2012, p. 77), ocorre

a formulação de uma nova proposta curricular como uma técnica de governmentação que se institui a partir de novos regimes de verdade que normalizam os sujeitos nos dispositivos pedagógicos. É isso que se vislumbra na construção de uma ‘nova’ ‘história-verdade’ sobre a população afrodescendente, que passa a instituir-se com fronteiras demarcadas, garantindo, assim, o funcionamento dos arranjos multiculturais.

Essas considerações indicam que a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a consequente instituição das histórias afro-brasileiras ao rol de conteúdos escolares não ocorre de forma descolada, autônoma, ou até mesmo neutra, mas sim, atrelada a um conjunto de acontecimentos discursivos que a antecedem, sustentam, e que se alinham a ela na promoção de práticas de governmentação em torno das relações étnico-raciais. Ao situar esses temas nos limites daquilo que é estabelecido como verdadeiro, e/ou desejável a ser difundido pelo sistema formal de ensino, o discurso que caracteriza a referida Lei legitima e subjetiva determinadas condutas no que tange às relações raciais, principalmente na medida em que favorece uma perspectiva de valorização da diversidade étnico-racial do país. Por essa via, são promovidos deslocamentos discursivos que reorientam a posição até então ocupada pelas histórias e subjetividades afro-brasileiras diante dos discursos históricos nacionais. Ao integrarem esses discursos fora da lógica do apagamento implicada pela noção de mestiçagem difundida pelo mito da democracia racial, a definição das subjetividades afro-brasileiras torna-se alvo específico das práticas de governmentação, de modo que se faz necessário articular poderes e saberes visando sua fixação e controle. É nesse sentido que

[...] a reflexão arrolada por Foucault sobre a subjetividade em relação com o discurso explicita a pluralidade dos objetos discursivos na constituição dos sujeitos na contemporaneidade [...] e coloca questões concernentes ao sujeito como ética, estética, verdade, escrita, corpo, identidade, conhecimento, saber, poder, governamentalidade, que se voltam para o si e implicam a noção de discurso como prática – prática discursiva marcada por positividade, no sentido de que, em sua relação com o sujeito, o discurso incita, provoca, faz deslocar, produz enfim –, e, em suas materializações discursivas, mostram o outro, o exterior, na produção da subjetividade. (FERNANDES 2012, p. 85-86).

Ao considerar que efeitos produtivos perpassam a afirmação de determinados discursos, a obrigatoriedade curricular desses conteúdos pode ser compreendida “como importante dispositivo de governmentamento dos sujeitos a partir de uma reforma curricular apresentada como restauradora da verdade histórica e, ainda, redentora dos sujeitos considerados vitimados na história brasileira, no caso, os sujeitos negros”. (SILVA; ASSMANN; SIQUEIRA, 2012, p. 66).

Assim, na medida em que o reposicionamento das subjetividades afro-brasileiras entre os discursos históricos escolares é produzido no contexto de instituição das políticas de “Educação das Relações Étnico-Raciais”, evidencia-se uma ruptura entre os regimes de verdade responsáveis por delimitar os paradigmas históricos e identitários nacionais. Ambas as alterações estão atravessadas pela emergência de novas perspectivas de governmentamento das relações étnico-raciais, cujo intuito é abarcar e gerir as diferenças por meio da delimitação de suas especificidades e de seu campo de ação. Desse modo, são promovidas condutas tolerantes no que tange às relações inter-raciais, com a finalidade de um duplo efeito: por um lado, fixar os sujeitos afro-brasileiros a um dispositivo de saber e poder de modo a garantir seu diagnóstico e controle; e, por outro, garantir a estabilidade do corpo espécie da população pela harmonização das relações raciais internas.

É nesse sentido que tais práticas se conectam ao espectro da biopolítica. Ao passo que esse conceito pode ser entendido como uma “uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos” (FOUCAULT, 1999, p. 297), o controle das questões raciais que perpassam a população se torna seu objeto direto.

Essa população, entendida como corpo espécie, é constituída e organizada também por narrativas étnico/raciais. [...] Isso implica dizer que, ao constituir narrativas de cunho étnico/racial, estão-se constituindo, de fato, as condições para o sentimento de pertencimento a um ‘grupo identitário’. Sendo assim, ao organizar uma população racialmente, por exemplo, está-se normalizando e governando essa população. (SILVA, 2014, p. 113).

Tais afirmações se evidenciam, de forma mais específica, na análise dos discursos instituídos em meio ao conjunto de políticas voltadas para a

educação das relações étnico-raciais, que possibilitaram inquirir de forma mais detalhada quanto aos objetivos que estão implicados pelas práticas de governmentação que elas instituem.

No que diz respeito à Lei nº 10.639/2003, são apontados quatro recortes referentes à história e cultura afro-brasileira que se tornam eminentemente obrigatórios com sua aprovação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, s/p).

Por essa via, institui-se uma perspectiva de interpretação histórica das populações afro-brasileiras pautada na sua ancestralidade africana, estabelecida como um marco espacial e identitário fundacional. Além disso, seu histórico de resistências é positivado, promovendo uma descontinuidade relativa aos discursos que tradicionalmente instituíram uma perspectiva cordial acerca das relações raciais no país. Dessa maneira, esse discurso opera no estabelecimento de uma abordagem na qual a agência histórica dos grupos afro-brasileiros, seja pelo seu histórico de lutas, seja pela sua especificidade cultural ou por sua contribuição à formação histórica e identitária nacional, é enfatizada como uma característica que se sobressai ao passado escravocrata e às violências racistas que historicamente vitimam essas populações no país.

Ao considerar os recortes temáticos sobre a história afro-brasileira estabelecidos como obrigatórios com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, é possível desenvolver, ao menos, duas linhas de reflexão. A primeira delas diz respeito à perspectiva historiográfica positivista implicada nesse discurso, que aponta para a existência de uma narrativa histórica totalizante, capaz de apreender, de forma neutra e desinteressada, a totalidade dos acontecimentos passados. Ao afirmar, em maiúsculo e singular, a existência de uma História do Brasil, a Lei opera na legitimação de uma “grande narrativa nacional”, a qual, ainda que se mostre heterogênea do ponto de vista étnico, é capaz de abranger os acontecimentos históricos significativos para a formação da nação em sua completude.

Seguindo essa mesma via interpretativa, assume-se a existência de um passado afro-brasileiro objetivamente “verdadeiro” que, por conta das práticas de silenciamento às quais foi submetido, precisaria ser retomado

em sua integralidade. Justifica-se, dessa forma, a proposição de um movimento de “resgate” das histórias e culturas afro-brasileiras, de modo a integrar suas “contribuições” à grande síntese histórica e identitária do país. Segundo Foucault (1987, p. 14-15),

[...] a história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia, sob a forma da consciência histórica – se apropriar novamente de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar de sua morada.

Nesse sentido, ao adotar uma perspectiva histórica contínua, que considera a existência de um passado objetivamente reconstituível, essa legislação silencia questionamentos sobre as lutas e estratégias de apagamento e desvalorização que foram operadas para que determinados discursos viessem a se consolidar na definição da história nacional. Em sentido diverso, revalida a legitimidade desses discursos, ponderando a necessidade de inclusão das perspectivas afro-brasileiras de modo a garantir uma interpretação histórica da formação do país mais próxima da “verdade”.

A segunda linha de reflexão em torno do discurso que institui a Lei nº 10.639/2003, diz respeito ao emprego do termo “contribuição”. Ao afirmar que a legitimidade das histórias afro-brasileiras é mensurável na medida em que acarretaram contribuições para a formação social, econômica e política da nação, esse discurso legislativo também opera na supressão de possibilidades transversais de pensar essas histórias e culturas, indicando que seu valor está diretamente atrelado à sua inferência nos chamados “grandes acontecimentos”, vale dizer, nos aspectos tradicionalmente eleitos como relevantes do ponto de vista do conhecimento histórico.

Sendo assim, por mais que a inserção das histórias afro-brasileiras nos currículos escolares implique descontinuidades no que concerne aos regimes de verdade anteriormente estabelecidos na produção da história nacional, esse processo igualmente é permeado por continuidades que evidenciam perspectivas historiográficas tradicionalmente consolidadas na afirmação desses discursos. Destacam-se, dessa forma, as negociações e disputas que permeiam a elaboração da Lei nº 10.639/2003, que, por sua vez, a destituem de um suposto caráter redentor ou atemporal para situá-

la em meio às relações de saber e poder. Como o discurso é formador de subjetividades na medida em que “conecta” o sujeito a determinadas verdades sobre si próprio, é razoável afirmar que a referida Lei promove

[...] novos arranjos antropológicos que passaram a dar outro sentido à chamada ‘identidade nacional’. Trata-se, na realidade, de uma reestruturação da visão de povo, da composição étnica da população que implica, de facto, o questionamento das narrativas que até então embasavam a cosmovisão da sociedade brasileira. (SILVA; ASSMANN; SIQUEIRA, 2012, p. 66).

Desse modo, é possível compreender que as estratégias de regulação das relações étnico-raciais aqui consideradas estão implicadas pela fabricação de uma série de discursos que positivam determinadas características históricas e culturais como verdadeiramente afro-brasileiras. Ao promover descontinuidades quanto aos paradigmas históricos e identitários nacionais, a irrupção institucionalmente regulada desses “novos” discursos acarreta deslizamentos nos regimes de verdade já consagrados pela história como disciplina escolar no país, ampliando o espectro de subjetividades consideradas como agentes partícipes da formação histórica do país. Diante dessas alterações,

[...] a imagem esperada do que definiria uma determinada entidade (‘brasileiro’) fragmenta-se e se torna insólita diante de tantos *outros*. Se, durante grande parte dos séculos XIX e XX, a escola reproduziu uma imagem homogênea de *brasilidade* – de franca ascendência europeia, branca, cristã, ocidental, masculina e elitista –, ao confrontar-se com outras expressões e inscrições culturais e identitárias – como a *africanidade*, a *latinidade*, as leituras feministas, as múltiplas filiações religiosas e não-elitistas – criou-se um espaço de conflito e recriação do que somos e de como nos percebemos e aceitamos. (OLIVA, 2012, p. 37).

No capítulo a seguir, indago de que forma esses deslocamentos entre os regimes de verdade e entre as práticas de governo das relações raciais, que marcam o processo de emergência das histórias afro-brasileiras entre os discursos históricos escolares, interferem em sua fabricação discursiva presente nas coleções didáticas de História aprovadas pelo PNLD 2014.

4 HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS NA ORDEM DO DISCURSO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD/2014)

É que as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas, e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outras frases: nó numa rede. (FOUCAULT, 1987, p. 26).

Neste capítulo, problematizo como o estabelecimento de histórias afro-brasileiras na “ordem do discurso” das políticas educacionais acarreta continuidades e/ou discontinuidades relativamente aos paradigmas explicativos da formação histórica e identitária nacional outrora consolidados entre os discursos históricos escolares. Para tanto, identifico regimes de verdade que operam na constituição dessas histórias em coleções didáticas de História, destacando tanto elementos de ordem epistemológica, via de regra ligados às abordagens historiográficas acionadas, quanto formas reincidentes por meio das quais são caracterizadas. Nessas análises, destaco termos, sujeitos, eventos e periodizações específicas que instituem determinadas características culturais e identitárias como eminentemente afro-brasileiras. Evidencio, nesse sentido, quais “verdades” estão sendo legitimadas em torno dessas histórias e, também, quais redes discursivas sustentam suas condições de existência.

Nessa direção, identifico as estratégias e disputas discursivas por meio das quais determinadas histórias e subjetividades foram instituídas como verdadeiramente afro-brasileiras, em detrimento de outras possibilidades interpretativas que não foram contempladas nesses discursos. Por intermédio dessa abordagem, é possível considerar a raridade das condições de existência que possibilitaram “que somente tais enunciados tenham existido e não outros” (CASTRO, 2016, p. 136). Interessa, portanto, compreender os discursos sobre história afro-brasileira veiculados pelas coleções didáticas em “sua irrupção de acontecimento, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado” (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Sommer (2007, p. 65), fundamentado em categorias analíticas foucaultianas, assevera que as práticas discursivas situadas no âmbito do

sistema escolar são dotadas de características que as particularizam na medida em que

[...] obedecem a um ordenamento prévio, que os enunciados obedecem a regras de formação específicas, que alguns ditos são sancionados e outros interditados. Enfim, o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso. (SOMMER, 2007, p. 59).

Freitas (2013, p. 119) salienta que, na afirmação da legitimidade dessa ordem do discurso escolar, convergem

[...] especialistas em educação, alguns autores renomados (ou seus livros), a própria legislação educacional, a academia, estes discursos ‘especializados’, instituições, obras, normas e etc., que podem ser considerados dispositivos que também operam na ordenação do discurso escolar.

Diante da posição de poder ocupada por esses dispositivos, destacam-se os aspectos prático-produtivos dos discursos veiculados no âmbito educacional, os quais são operados em prol da subjetivação de determinados efeitos de verdade, bem como no sentido de garantir a eficácia de determinadas práticas de governmentação.

Assim, a cada instante que se indaga pelas condições de saberes que referenciam o campo da educação, ao mesmo tempo, atingem-se as formas pelas quais as regularidades discursivas acabam se naturalizando no seu esteio epistemológico e em suas justificativas empíricas. Ainda mais por que essa atuação se dá, notadamente, no registro das condutas, aliás, no âmbito das empiricidades mais essenciais. (CARVALHO, 2012, p. 130).

Na dinâmica ininterrupta que incide sobre a definição e redefinição do sujeito, os discursos históricos e identitários são operados pelo dispositivo educacional, pois estão articulados a um tipo de saber “que faz dizer, que faz agir, que faz poder fazer, que faz poder saber”. (CARVALHO, 2012, p. 130). Isso ocorre porque é justamente no “âmbito dos processos de ordenamento [do sujeito], no alcance de sua homogeneização, condição *sine qua non* de toda regulamentação, [...] que o saber atuará desdobradamente, efetivando-se na direção da ordem das coisas, dos indivíduos e dos grupos humanos”. Sendo assim, os discursos veiculados por livros didáticos de História encontram-se entre

as “técnicas e as tecnologias aplicadas à condução, [...] portanto, no ponto fundamental da constituição dos sujeitos”. (CARVALHO, 2012, p. 130).

Em diálogo com esses pressupostos teóricos, este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira delas, intitulada “Estratégias de regulação e avaliação de livros didáticos”, analiso o Edital convocatório às editoras referente ao processo seletivo empreendido pelo PNLD (2014), no qual são delimitados os critérios que orientaram a avaliação e seleção de livros didáticos, e o Guia do Livro Didático 2014, no qual constam informações, organizadas na forma de resenhas, sobre como o Programa efetivamente avaliou cada uma das coleções. Ao considerar as imbricações que se estabelecem entre esses discursos, destacaram-se relações de poder implicadas em sua formulação, estratégias de legitimação produzidas em sua articulação, bem como regimes de verdade que ordenam e dão sustentação à sua existência. Ademais, foi possível inferir de que maneira esses discursos alinham-se aos deslizamentos entre as estratégias de regulação das relações raciais vigentes por meio da regulação da produção da literatura didática no país e, também, mediante avaliação positiva de coleções didáticas alinhadas aos preceitos estabelecidos entre políticas educacionais ligadas à temática racial.

Na seção “A produção de subjetividades afro-brasileiras nos discursos históricos nacionais”, abarco como fontes quinze coleções didáticas de História, cada uma delas composta por quatro volumes, destinados, respectivamente, ao 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, totalizando sessenta volumes. Tomei esses livros didáticos em sua pluralidade de estratégias discursivas, contemplando os conteúdos apresentados nos sumários, textos principais e complementares, imagens e atividades didáticas. Diante desse conjunto de fontes, os conteúdos referentes às histórias afro-brasileiras foram destacados de modo a identificar os regimes de verdade e regularidades discursivas envolvidas em sua fabricação.

Nessas análises, identifico como a instituição de determinadas verdades em torno desses conteúdos tem como objetivo a produção de subjetividades, evidenciando, por essa via, que os discursos que instituem as histórias afro-brasileiras entre as coleções didáticas analisadas se inserem no âmbito das práticas de governo das relações étnico-raciais. Por intermédio de sua fixação a um dispositivo de saber, esses discursos legitimam determinadas características históricas e culturais que estabelecem uma posição para os sujeitos afro-brasileiros em meio à trajetória histórica de formação nacional.

Ademais, constatei articulações entre os discursos sobre as histórias afro-brasileiras veiculados nas coleções e as estratégias de governo que emergem no cenário educacional com a instituição das políticas de “Educação das Relações Étnico-Raciais”. Isso aponta para as relações entre saber e poder que condicionam o alinhamento desses discursos a uma rede mais ampla, que se retroalimenta na instituição e legitimação do sistema educacional como instância de promoção de condutas tolerantes com a diversidade racial.

A forma de organização e apresentação discursiva dos conteúdos eleita pela maioria das coleções sugere uma interpretação da história nacional na qual o passado, marcado pelas violências e diferenças raciais, é paulatinamente superado pela constituição de um país intrinsecamente diverso. Nessa trajetória histórica, que aponta para uma evolução do país no tratamento das questões raciais, as populações afro-brasileiras ocupam um espaço relevante, tanto pelo seu histórico de lutas e resistência, quanto por agregarem referenciais históricos e culturais diversos ao processo de formação nacional.

Por essa via, esses discursos se alinham às práticas de governo que tentam a produção de condutas tolerantes para com as diversidades, haja vista que legitimam essa característica como incontornavelmente constitutiva da formação histórica e identitária do Brasil. Ademais, também promovem recortes da história afro-brasileira nos quais se evidenciam suas contribuições históricas e culturais ao conjunto do país. Dessa maneira, operam tanto na legitimação dessas populações como sujeitos históricos, como na normalização de suas histórias de modo a integrá-las, o mais harmonicamente possível, aos acontecimentos, cronologias e perspectivas de interpretação consolidadas entre discursos históricos nacionais.

4.1 ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

No que se relaciona aos editais convocatórios publicados pelo PNLD, constatam-se estratégias discursivas diferenciadas em sua produção dependendo do ano e, também, do nível escolar ao qual o processo seletivo é destinado. Na última década, vem ocorrendo

[...] uma atualização constante nos editais, que passaram dos genéricos critérios de eliminação para uma redação positiva, que induz à valorização via promoção da diversidade, incorpora as normativas legais e explicita aos atores sociais participantes

do programa (avaliadores e produtores dos livros, editores, editores de textos, editores gráficos, ilustradores, autores, copidesques etc.) os critérios de valorização de grupos étnico-raciais minoritários. (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013, p. 133).

Essa informação é visível entre os itens destacados no Edital referente ao ano 2014, no qual consta, entre os princípios e critérios exigidos para a aprovação de coleções didáticas referentes a todas as áreas de ensino, a prerrogativa de

[...] promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2011, p. 54).

De maneira geral, essa passagem é sintomática do tom que permeará as demais prescrições de tratamento especificamente delimitadas para as temáticas africanas e afro-brasileiras e, de modo geral, para a educação das relações étnico-raciais. Nesse quesito, esse discurso delimita a exclusão de coleções didáticas que “veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (BRASIL, 2011, p. 55). Além disso, também são reafirmados discursos legislativos educacionais que pontuam a obrigatoriedade de tratamento desses conteúdos e detalham seus componentes curriculares, entre os quais a Lei nº 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP nº 003/2004, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, aparecem pontuados.

Ainda no que se refere às temáticas em questão, o Manual do Professor é especificado como um item que deve compor obrigatoriamente todos os volumes de cada uma das coleções, devendo ser responsável por “orientar o professor sobre as possibilidades oferecidas pela coleção

didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas”. (BRASIL, 2011, p. 66).

Assim, o Edital opera propositivamente na produção de livros didáticos como instrumentos por intermédio dos quais se estabelecem, no ambiente escolar, discursos que reforçam a visibilidade das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, abertamente posicionados no combate ao racismo e a suas violências correlatas, numa abordagem que celebra a história e a identidade nacional como intrinsecamente multicultural. Tais constatações são relevantes na medida em que os discursos que compõem, tanto o Guia do Livro Didático (PNLD 2014), quanto as quinze coleções analisadas, estão alinhados a esses preceitos.

No que diz respeito ao Guia do Livro Didático, destaco, dentre outros elementos, um quadro síntese das avaliações que foram conferidas às vinte coleções aprovadas pelo PNLD 2014. Nesse quadro, são expostos os cinco eixos que foram considerados pelos avaliadores das coleções aprovadas: (1) manual do professor; (2) componente curricular História; (3) proposta pedagógica; (4) formação cidadã; e (5) projeto gráfico. Para cada item, o Edital estabelece um conjunto de critérios, que orientam a avaliação das coleções aprovadas em uma escala progressiva de 1 a 4. Entre os anexos que compõem o Guia, constam as fichas que foram utilizadas como instrumentos de avaliação das coleções didáticas, o que possibilita verificar quais elementos subsidiaram a demarcação dos conceitos explicitados no quadro síntese (Anexo 1).

Dentre esses cinco eixos avaliativos, meu foco de análise recai sobre o eixo “formação cidadã”. Os critérios que balizam esse eixo, entre as fichas de avaliação do PNLD e, também, entre as exigências explicitadas pelo próprio Guia, abarcam não só a reafirmação da obrigatoriedade de tratamento das histórias afro-brasileiras entre os conteúdos presentes nos livros, como também a valorização de coleções nas quais sejam apresentadas

[...] ações positivas em relação à cidadania e ao convívio social, trabalhando com temáticas referentes às relações étnico-raciais, de gênero e não violência, da educação e cultura em direitos humanos, e a da imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando a visibilidade destes sujeitos históricos. (BRASIL, 2014, p. 16).

Ademais, no eixo “formação cidadã”, também é especificado pelo

Guia em que medida a coleção avaliada

[...] colabora efetivamente para a construção da cidadania ao observar os preceitos legais e jurídicos, respeitando os princípios éticos. [...] [Se] está isenta de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, como também de qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos, [...] [e se,] na abordagem das experiências sociais, a proposta da obra apresenta conceitos, habilidades e atitudes de forma contextualizada, condizentes com os objetivos do ensino e a produção do conhecimento histórico. (BRASIL, 2014, p. 16).

Relativamente à adequação a esse eixo de avaliação específico, entre as vinte coleções que foram aprovadas no PNLD 2014, nove foram avaliadas pelo Guia com conceito 4 (máximo), sete com conceito 3, quatro com conceito 2 e nenhuma com conceito 1, conforme pode ser melhor observado na Figura 1.

Figura 1 – Quadro de avaliação das coleções de História – PNLD 2014

Coleção	1	2	3	4	5
Encontros com a história					
Estudar história: das origens do homem à era digital					
História - Coleção Link					
História e vida integrada					
História em documento: imagem e texto					
História nos dias de hoje					
História, sociedade & cidadania: ed. reformulada					
Jornadas.hist – história					
Leituras da história					
Novo história – conceitos e procedimentos					
Para entender a história					
Para viver juntos: história					
Perspectiva história					
Por dentro da história					
Projeto Araribá – história					
Projeto Radix – história					
Projeto Teláris – história					
Projeto Velear – história					
Saber e fazer história					
Vontade de saber história					

Legenda (-) (+)

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD (2014).

As avaliações satisfatórias referentes ao eixo “formação cidadã” (4) sinalizam que o critério de exclusão que condiciona que a abordagem dos temas ligados à história africana e afro-brasileira esteja adequada aos preceitos legalmente estabelecidos para seu tratamento, sob o risco de não aprovação da coleção didática, é uma estratégia efetiva no controle sobre os discursos que são instituídos relativamente a essas temáticas. Ao passo que

nenhuma das coleções aprovadas recebeu o conceito mínimo na avaliação do eixo em questão (aliás, este é o único dos cinco eixos avaliativos em que nenhuma das coleções aprovadas recebeu o conceito “1”), é plausível inquirir que as respectivas coleções estabelecem abordagens alinhadas aos pressupostos oficiais no que tange ao tratamento das histórias afro-brasileiras e/ou aos demais elementos que compõem o eixo “formação cidadã”. Por essa via, evidencia-se a eficiência dos discursos reguladores na garantia de uma maior consistência e alinhamento entre os diferentes discursos voltados para a educação relações étnico-raciais.

Além da síntese apontada no Quadro 1, a abordagem acionada pelas coleções diante desses cinco eixos avaliativos também é pormenorizada em resenhas. Nessa seção do Guia, são expostas de maneira mais detalhada as justificativas sobre o conceito que foi atribuído a cada coleção. Nas considerações centradas no eixo “formação cidadã”, identificam-se significativos pontos de interlocução entre as distintas coleções. A presença de conteúdos centrados na história e cultura africana e afro-brasileira é pontuada em todas as resenhas, de modo a destacar seu alinhamento com a legislação que condiciona sua obrigatoriedade.

As avaliações referentes ao tratamento dos conteúdos de história afro-brasileira aparecem quase que exclusivamente relacionadas às avaliações voltadas para as temáticas indígenas e, nesse mesmo sentido, quase que exclusivamente referentes à história africana. Tal elemento aponta para articulações que o Guia estabelece entre os discursos demarcados na Lei nº 10.639/2003, na qual tanto as histórias africanas como as afro-brasileiras são tornadas conteúdos obrigatórios, e, também, na Lei nº 11.645/2008, que voltou a alterar a LDB de modo a incluir as histórias e culturas indígenas entre os currículos escolares.

Em consonância com esses discursos legislativos, a abordagem não só das temáticas afro-brasileiras, mas também indígenas e africanas, aparece reincidentemente atrelada à questão do combate ao preconceito racial e da valorização da diversidade étnica e cultural desses grupos. Nesse quesito, sobressai-se uma perspectiva de enaltecimento das diversidades de maneira ampla, compreendidas como um valor a ser preservado em si mesmo.

Tais afirmações se evidenciam de forma emblemática nos quatro excertos destacados a seguir, que são trechos das resenhas presentes no Guia:

A história da África, dos afrodescendentes e das comunidades indígenas aparece em todos os volumes, afirmando a

diversidade étnica e cultural que permeia as experiências dessas populações. Ressalta-se não apenas a diversidade, como também a riqueza cultural e histórica dos povos africanos, dos afrodescendentes e dos povos indígenas. Ademais, a obra oportuniza discussões acerca das relações étnico-raciais, especialmente abordadas em algumas atividades. Na mesma medida, concede atenção especial ao problema do preconceito racial, enfatizando a importância do combate a crenças e práticas dessa natureza. (BRASIL, 2014, p. 26. Grifo meu).

[...] a obra apresenta compromisso na superação de toda e qualquer forma de preconceito ou intolerância, ao mesmo tempo em que procura valorizar diversos grupos sociais que por muito tempo foram discriminados ou pouco valorizados no ensino de História. (BRASIL, 2014, p. 37. Grifo meu).

[...] enfoca conteúdos relativos à diversidade cultural e identitária, história do confronto colonial, práticas culturais no passado e no presente e suas lutas contemporâneas pelo direito à terra e à educação. [...] Além disso, inclui na abordagem da história e cultura afro-brasileira a problemática das relações raciais, pela importância que tem essa questão para a mudança mental e das práticas sociais no processo de desconstrução do preconceito racial na sociedade brasileira. (BRASIL, 2014, p. 60-61. Grifo meu).

[...] a obra trata de diferentes segmentos que constituem a diversidade étnico-racial, etária e de gênero no Brasil de hoje. Procura extrair da correlação entre o passado e o presente uma atitude crítica e que considere os efeitos da intolerância social, da desigualdade e do preconceito. (BRASIL, 2014, p. 69. Grifo meu).

Esses fragmentos se reportam, respectivamente, às resenhas das coleções “Encontros com a História”, “Link História”, “História, sociedade e cidadania” e “Leituras da História”. As aproximações entre as perspectivas de valorização da diversidade e de combate ao preconceito racial presentes na avaliação dessas quatro coleções são significativas especialmente na medida em que permeiam a maioria das resenhas produzidas pelo Guia. Inclusive, as coleções que não contemplam essa abordagem no tratamento dos conteúdos em questão são descritas de forma crítica, conforme consta na resenha referente à coleção “Leituras da História”. Nessa, é afirmado que “a obra carece de ênfase, por

exemplo, nas manifestações da cultura afro-brasileira e na abordagem direta do preconceito como temática específica” (BRASIL, 2014, p. 72). De forma semelhante, na resenha da coleção “História nos dias de Hoje”, é ponderado que “na breve menção ao Movimento Negro brasileiro e aos brasileiros afrodescendentes que se destacaram no mundo das artes, não se informa como atuaram no campo político, ou sobre suas vitórias e derrotas na luta contra a desigualdade e a discriminação”. (BRASIL, 2014, p. 754).

A reincidência da articulação entre histórias afro-brasileiras, valorização da diversidade e combate ao preconceito racial por parte das coleções aprovadas está condicionada por um conjunto plural de discursos que atuam como reguladores na fabricação dos livros didáticos. Esses discursos atuam de maneira impositiva na instituição dessa articulação, como é o caso da legislação educacional, mas também, por intermédio de outras vias, como no exemplo do próprio Guia aqui analisado.

Uma avaliação positiva interessa às editoras que trabalham com livros didáticos, cujo intuito é o de atender às expectativas oficiais de modo a serem aprovadas pelo processo seletivo do PNLD e apontadas como as mais adequadas possíveis pelos discursos que compõem o Guia. Isso se justifica ao passo que os discursos veiculados nesse documento encontram-se situados em uma posição estratégica de poder, sendo um dos instrumentos de que escolas e professores dispõem na hora de selecionar as coleções de sua preferência. Assim, na medida em que o Guia tende a exaltar o emprego de perspectivas de valorização da diversidade e de combate ao racismo no que tange às temáticas afro-brasileiras, é compreensível que diferentes editoras visem alinhar suas coleções discursivamente nesse mesmo sentido, com o intuito de serem contempladas positivamente.

Essas considerações possibilitam perceber de que modo relações de poder atravessam os discursos veiculados pelas coleções didáticas tanto no sentido de delimitar seus contornos, quanto no de estabelecer redes de legitimação nas quais eles se articulam. Assim, diferentes discursos condicionam-se mutuamente, promovendo regularidades discursivas na afirmação das histórias afro-brasileiras por intermédio de um “campo múltiplo e móvel de correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação” (FOUCAULT, 1987, p. 113).

Outro elemento que se destaca nos discursos que compõem o Guia aponta para os regimes de verdade que sustentam a abordagem histórica

empregada em suas avaliações. A esse respeito, voltei a identificar interlocuções com os discursos que demarcam a legislação educacional, em especial, no que diz respeito ao conteúdo programático delimitado pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. De forma análoga ao que é estabelecido nesses discursos, as resenhas desenvolvidas no Guia exaltam uma perspectiva de interpretação histórica das populações afro-brasileiras pautada na afirmação da sua ancestralidade africana, das suas lutas e práticas de resistência e, também, das suas contribuições diante da formação histórica, social, econômica e cultural do país:

No que concerne à história da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas, observa-se que a coleção articula essa temática à formação sociocultural do Brasil e da população brasileira. [...] Dimensiona a escravidão, a discriminação como também as resistências e lutas dos diferentes grupos sociais e étnicos. (BRASIL, 2014, p. 84. Grifo meu).

Aborda-se o contexto do continente africano anterior à prática do tráfico de escravos pelos portugueses, tratando também das condições da viagem nos navios negreiros e das atividades rurais e urbanas às quais os negros eram submetidos. Também apresenta as formas de resistência à escravidão, à constituição dos quilombos e as lutas e os direitos dos remanescentes quilombolas, além de destacar suas contribuições para a cultura brasileira. (BRASIL, 2014, p. 84. Grifo meu).

Há uma valorização da cultura africana, promovendo o respeito à diversidade e as experiências históricas de seus povos. Há também uma perspectiva que confere uma valorização da cultura afrodescendente como integrante e contribuinte da cultura brasileira. Além disso, são debatidas as lutas e conquistas travadas pelos afrodescendentes. (BRASIL, 2014, p. 106. Grifo meu).

Nesses excertos, que dizem respeito, respectivamente, às resenhas das coleções “Para entender História”, “Para viver juntos História” e “Projeto Araribá História”, identifica-se o estabelecimento de uma linearidade interpretativa na qual é garantido às populações afro-brasileiras um *locus* originário que situa sua gênese étnica em um espaço tempo apreensível diante da cronologia da história oficial (Antiguidade africana). Ademais, suas práticas de resistência são reafirmadas, promovendo um deslocamento diante das regularidades discursivas já

consolidadas na análise da história nacional, especialmente no que diz respeito ao período de vigência da escravidão. Na abordagem desse recorte da história nacional, o Guia valoriza coleções nas quais as relações de opressão perdem sua primazia explicativa e passam a ser rasuradas pela afirmação da irredutibilidade da condição de sujeitos das populações afro-brasileiras, indicando que elas, em suma, nunca foram plenamente submetidas pelas práticas de escravização. Além disso, também é exaltada uma abordagem de integração de contribuições dessas populações à formação econômica, cultural e social do país, adequando suas histórias e identidades à cronologia e aos grandes acontecimentos eleitos na fabricação discursiva da história do nacional. Por essa via, esses discursos operam na produção de subjetividades afro-brasileiras nas quais sua ancestralidade, lutas e contribuições históricas compõem o eixo de sua historicidade, numa linha interpretativa que alça essas populações à condição de sujeitos históricos.

Assim, o regime de verdade que orienta a produção dos discursos históricos nacionais é operado pelo dispositivo escolar legitimando a historicidade constitutiva das subjetividades afro-brasileiras e, simultaneamente, conectando-as à interpretação da formação histórica nacional. É nesse sentido que os modos de subjetivação e as práticas de governo das relações étnico-raciais são operados pelos discursos veiculados no Guia, que constitui um “exemplo das estranhas e complexas relações que nas nossas sociedades se desenvolveram entre a individualidade, o discurso, a verdade e a coerção”. (FOUCAULT, 1993, p. 203).

Tais discursos têm seu poder produtivo delimitado não na institucionalização autoritária e restritiva de uma determinada conduta ou identidade, mas sim na medida em que conectam determinadas práticas de governo à forma como os próprios sujeitos se compreendem e produzem a si próprios. Nesse caso,

[...] não se trata de impor uma lei aos homens, trata-se de dispor das coisas, isso é, de utilizar táticas, muito mais que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas, agir de modo que, por um certo número de meios, esta ou aquela finalidade possa ser alcançada. [...] A finalidade do governo está nas coisas que ele dirige; ela deve ser buscada na perfeição, na maximização ou na intensificação dos processos que ele dirige. (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Em síntese, a análise do Edital convocatório e, em especial, do

Guia do Livro Didático (PNLD, 2014), indicou que esses discursos são sintomáticos dos deslocamentos entre as estratégias de governamento das relações raciais que foram apontados no capítulo “Emergência de histórias afro-brasileiras como conteúdos obrigatórios nas redes de ensino”. Isso ocorre ao passo que se distanciam da noção de democracia racial e do respectivo apagamento das desigualdades e conflitos e centram-se na promoção de condutas que deslegitimam o preconceito racial e que celebram a diversidade étnica e racial como valores positivos da identidade nacional.

Tais constatações foram significativas para o embasamento das análises a seguir em torno dos discursos referentes às histórias afro-brasileiras veiculados em coleções didáticas pois possibilitaram problematizar como,

por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão, por mais que ele se resuma ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que o questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos. (FOUCAULT, 1987, p. 26).

Por conseguinte, compreendo que os discursos reguladores e legitimadores aqui analisados constituem alguns dos componentes da complexa rede que sustenta “a singular existência” dos discursos sobre histórias afro-brasileiras, que “vem à tona no que diz[em]”, nesse contexto e nesses livros didáticos determinados, e “em nenhuma outra parte”. (FOUCAULT, 1987, p. 31).

4.2 A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES AFRO-BRASILEIRIAS NOS DISCURSOS HISTÓRICOS NACIONAIS

Na medida em que meu foco está centrado na demarcação das regularidades discursivas e dos regimes de verdade que delimitam e sustentam a produção das histórias afro-brasileiras em coleções didáticas, nesta subseção, o intuito não foi destacar aquilo que as coleções expressam individualmente, tampouco identificar a presença ou ausência de uma perspectiva editorial ou mesmo autoral. Ao considerar seus conteúdos como discursos, a noção de obra ou até mesmo de sujeito referente perde sua capacidade explicativa perante as dispersões e descontinuidades implícitas que marcam suas condições de existência. Desse modo,

[...] ao analisar um discurso, mesmo que o documento

considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. (FISCHER, 2001, p. 207).

Em consonância com essa abordagem, o objetivo foi inquirir em que medida os discursos afirmados por essas coleções didáticas articulam-se a outros discursos em redes de saber e poder e, também, delimitar alguns dos efeitos de verdade que são suscitados por seu intermédio. Isso exigiu a renúncia de um olhar prescritivo ou avaliador e, justamente por isso, torna impossível determinar quais coleções são mais ou menos adequadas ao ensino de História afro-brasileira. Em outra perspectiva, o intuito foi pontuar algumas das “relações históricas e práticas muito concretas que estão ‘vivas’ nesses discursos” (FISCHER, 2001, p. 199), tanto no sentido de identificar à quais continuidades se vinculam, quanto no de demarcar a especificidade das descontinuidades que irrompem com eles.

Nessa perspectiva, por intermédio dos sumários dos volumes didáticos, analisei os títulos dos capítulos, subcapítulos e demais seções que abordam as histórias afro-brasileiras. Assim, identifiquei o nível ou tipo de representatividade estabelecido para essas temáticas diante da forma de organização discursiva de cada um dos volumes. Além disso, pontuei as estratégias acionadas para organizar e nominar os distintos conteúdos abordados, o que, longe de ser um movimento técnico, constituiu uma forma de articular determinados sentidos, personagens históricos, eventos, abordagens cronológicas, cadeias de inteligibilidade e, em suma, subjetividades, como “verdadeiramente” afro-brasileiras.

Nos dados quantificados após a análise do conjunto dos sumários dos sessenta volumes, ainda que se tenha confirmada a presença de conteúdos referentes às histórias africanas e afro-brasileiras em todos eles, conforme prescrito pela Lei nº 10.639/2003 e pelo próprio Edital do PNLD/2014, as histórias afro-brasileiras, em específico, não permeiam todos os volumes de cada uma das coleções. Foi possível identificar diferentes níveis de representatividade para esses conteúdos, dependendo do ano escolar ao qual o volume é destinado. É significativo destacar que, mesmo que todas as coleções tenham contemplado as temáticas em questão, nenhuma delas o fez em todos os seus quatro volumes. No total, 33 (55%) dos volumes analisados abordam as temáticas afro-brasileiras e

27 (45%) não as abordam.

Essa regularidade pode ser compreendida de forma atrelada a uma perspectiva cronológica e linear de interpretação do tempo histórico, identificada nos sumários de, praticamente, todas as coleções didáticas. Apenas uma coleção propôs uma estratégia de organização temática de seus conteúdos. Na medida em que os temas mais remotos e originários da civilização humana concentram-se nos volumes de 6º ano, é compreensível que as temáticas afro-brasileiras não apareçam especificamente contempladas nesses volumes, nos quais, via de regra, são apresentados conteúdos relacionados à introdução aos conceitos e métodos historiográficos, ou então, à chamada “Pré-história” ou Antiguidade Oriental e Ocidental, conforme pode ser verificado nos sumários destacados a seguir.

Figura 2 – Sumário da coleção didática “Encontros com a História” – Vol. 6º ano

 <p>Unidade 1</p>	 <p>Unidade 2</p>	 <p>Unidade 3</p>	 <p>Unidade 4</p>
<p>#História e Pré-História</p>	<p>Povos do Oriente Antigo e da África</p>	<p>Civilização grega</p>	<p>Civilização romana</p>
			
<p>TEMA 1: 1. Construção da história..... 08 2. Preservação da história..... 13 3. História e sempre uma religião necessária 16 Para saber mais..... 21</p> <p>TEMA 2: ORGANIZAÇÃO DOS POVOS AGRÁRIOS 1. Organização dos povos agrários..... 25 2. História dos povos que-entrados 31 3. Povos do Paleolítico: coetâneos e contemporâneos 32 4. Povos do Neolítico: agricultores e construtores 34 5. Hábitat dos Metais 36 Para saber mais..... 38</p>	<p>TEMA 3: POVOS DA MESOPOTÂMIA 1. A cultura suméria..... 44 2. Mesopotâmia: o berço da civilização 46 3. Legado cultural da Mesopotâmia 55 Para saber mais..... 55</p> <p>TEMA 4: EGITO ANTIGO 1. Formação da civilização egípcia 58 2. Sociedade e cotidiano 62 3. Religião e crenças 65 4. Cultura no Egito Antigo..... 74 Para saber mais..... 77</p> <p>TEMA 5: ÁFRICA ALÉM DO EGITO 1. Os povos e os vários mundos na África..... 76 2. Nilo e Antiguidade..... 78 3. Reino de Kush..... 80 4. Reino de Avum..... 84 Para saber mais..... 86</p> <p>TEMA 6: CIVILIZAÇÕES INDIANA E CHINESA 1. Povos do Vale do Indus..... 90 2. Conceções religiosas e a cultura no Vale do Indus 93 3. Civilização chinesa..... 95 4. Economia e sociedade na Antiga China 102 Para saber mais..... 106</p> <p>TEMA 7: POVOS DO ORIENTE MÉDIO 1. Povos hebreus e gregos hebraus 108 2. Governo dos reis 110 3. Diáspora 113 4. Antiga sociedade hebraica 114 5. Cultura e religião hebraica 116 6. Fênixes: povo mercador 119 Para saber mais..... 119</p>	<p>TEMA 8: GRECIA ANTIGA 1. Interioro grego..... 124 2. Formação da civilização grega 126 3. Sociedade grega..... 129 4. Economia e colonialismo grego 132 5. Organização social nas pólis gregas 134 Para saber mais..... 136</p> <p>TEMA 9: CULTURA GRECA 1. Mentalidades e mitologia 140 2. As artes e o saber na Grécia Antiga 143 Para saber mais..... 147</p>	<p>TEMA 10: CONSTRUÇÃO DA CIVILIZAÇÃO ROMANA 1. Roma: base de uma civilização 152 2. Períodos da história de Roma 154 3. Sociedade romana 156 4. Economia romana 162 Para saber mais..... 165</p> <p>TEMA 11: CULTURA ROMANA 1. Religião e mentalidades..... 170 2. Arte e literatura Romana Antiga 173 Para saber mais..... 176</p> <p>TEMA 12: IMPÉRIO BIZANTINO 1. História dos cristãos ortodoxos..... 180 2. Hierarquia do Bizâncio..... 185 Para saber mais..... 187 Referências..... 191</p>

Fonte: RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. **Encontros com a História. 3.** ed., v. 1, Curitiba: Positivo, p. 4-5, 2012.

Figura 3 – Sumário da coleção didática “História, Sociedade e Cidadania” – Vol. 6º ano

Sumário	
Unidade I: História, cultura e tempo...10	
Capítulo 1: História e fontes históricas.....12	
O que a História estuda?.....14	70
As fontes da História.....16	77
História e conhecimento.....18	81
Quem fez a História?.....19	82
Atividades.....20	85
A imagem como fonte.....23	86
O texto como fonte.....24	87
Capítulo 2: Cultura e tempo.....26	93
Cultura.....28	95
Tempo.....31	96
Diferentes culturas, diferentes calendários.....32	98
O tempo histórico.....35	
Divisão tradicional da História.....37	
Atividades.....38	
A imagem como fonte.....40	
O texto como fonte.....41	
Debatendo e concluindo.....42	
Unidade II: O legado dos nossos antepassados.....44	
Capítulo 3: Os primeiros povoadores da terra.....46	
Os primeiros hominídeos.....47	
Caçadores e colheitas.....50	
Agricultores e pastores.....51	
Da aldeia à cidade.....54	
Atividades.....58	
A imagem como fonte.....61	
O texto como fonte.....62	
Capítulo 4: A “Pre-História” brasileira.....64	
Da África para outros continentes.....66	
Descobertas sobre a presença humana na América.....68	
Atividades.....154	
A imagem como fonte.....157	
O texto como fonte.....158	
Capítulo 9: Hebreus, fenícios e persas.....160	
Os hebreus.....162	
Os fenícios.....170	
Os persas.....174	
Atividades.....176	
O texto como fonte.....179	
A imagem como fonte.....180	
Capítulo 10: China.....182	
China antiga.....183	
A imagem como fonte.....185	
O texto como fonte.....195	
Debatendo e concluindo.....198	
Unidade IV: A luta por direitos.....200	
Capítulo 11: O mundo grego e a democracia.....202	
A civilização cretense.....203	
A civilização micênica.....204	
Os gregos.....206	
Os gregos e suas “colônias”.....207	
Atenas, berço da democracia grega.....208	
Esparta.....212	
Atividades.....213	
A imagem como fonte.....217	
O texto como fonte.....218	
Capítulo 12: A cultura grega e os deuses e os heróis gregos.....221	
Os Jogos Olímpicos.....223	
Filosofia.....228	
História e Medicina.....230	
As guerras greco-persas.....231	
Gregos contra gregos.....231	
A cultura helênica.....233	
Atividades.....235	
A imagem como fonte.....238	
O texto como fonte.....239	
Capítulo 13: Roma antiga.....241	
Roma antiga.....242	
O tempo dos reis.....244	
A sociedade no tempo da Monarquia.....245	
A República.....248	
Roma conquista a Itália e, depois, o mundo.....248	
Atividades.....256	
A imagem como fonte.....260	
O texto como fonte.....261	
Capítulo 14: O Império Romano.....263	
O governo do imperador Otávio Augusto.....264	
Diversão e lazer no Império Romano.....267	
Hábitos romanos.....270	
Número e casamento.....272	
A literatura romana.....273	
A religião romana.....274	
Contribuições romanas.....274	
Jesus e o Cristianismo.....277	
Atividades.....280	
A imagem como fonte.....282	
O texto como fonte.....283	
Capítulo 15: A crise de Roma e o Império Bizantino.....284	
A desagregação do Império.....286	
Germanos no Império Romano.....289	
O Império Bizantino.....291	
O governo de Justiniano.....293	
Atividades.....300	
A imagem como fonte.....303	
O texto como fonte.....304	
Debatendo e concluindo.....305	
Bibliografia.....307	
Mapas de apoio.....311	
Glossário.....317	

Fonte: BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. 2. ed., v. 1, São Paulo: FTD, p. 8-9, 2012.

A despeito da epistemologia eurocêntrica implicada na organização dos conteúdos proposta nestes sumários, que pode ser apontada como uma continuidade entre os livros didáticos de História desde sua adoção como materiais institucionalmente regulados no país, é relevante ressaltar que, diante dessa organização centrada em uma divisão quadripartida (pré-história, antiguidade, modernidade e contemporaneidade), a história nacional “acompanha” o desenrolar progressivo dos principais eventos que marcam a história global. Nessa perspectiva, o processo de formação histórica e identitária do Brasil tem sua origem situada no âmbito das chamadas “grandes navegações” que marcam o início do século XVI, com sua gênese diretamente atrelada ao advento da conquista portuguesa da América, a partir do qual o território nacional passa a ser abordado de forma integrada, na paulatina construção de uma lógica interpretativa que lhe garante sentido.

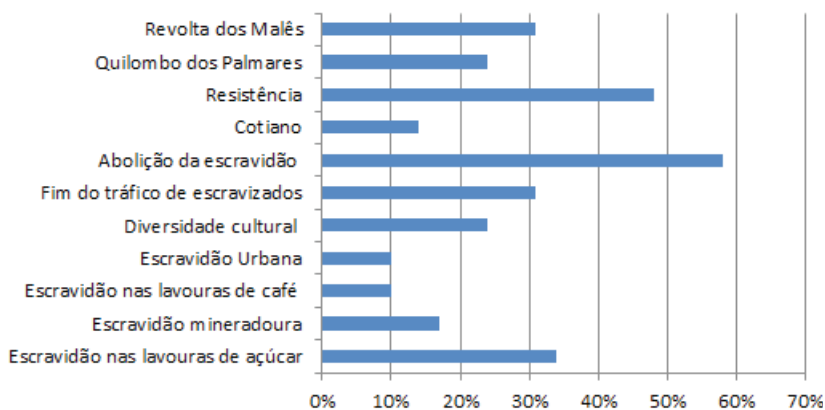
Em conformidade com a linearidade cronológica estabelecida para a organização dos conteúdos, nos sumários de 7º e 8º anos, a presença das histórias afro-brasileiras é praticamente unânime em todas as coleções didáticas, assinalando para uma diferença significativa no nível de representatividade desses conteúdos no que se refere aos volumes de 6º ano. Todos os volumes de 8º ano citam a temática em questão e apenas uma coleção não a contempla em seu volume de 7º ano. A concentração desses conteúdos nesses dois volumes indica que os discursos que os demarcam entre essas coleções se fazem majoritariamente localizados nos recortes da história nacional referentes ao período colonial e imperial. Essa constatação é significativa já que a abordagem centrada nesses recortes temporais promove a reincidência de determinados eixos temáticos entre os capítulos e subcapítulos que tratam desses conteúdos.

Entre os volumes de 7º e 8º anos, ressalto as referências à mão de obra escravizada empregada nas lavouras de açúcar e na mineração, adventos citados, respectivamente, por 34% e 17% dos sumários que contemplam esses conteúdos. Além desses, também identifiquei referências ao cotidiano dos escravizados durante o período colonial ou imperial (14%), a diversidade de povos e/ou de referências culturais africanas que chegaram ao Brasil nesses mesmos períodos (24%), ao tráfico e/ou ao fim do tráfico de escravizados (31%) e ao processo de abolição da escravidão (58.5%). Ademais, destaco uma série de capítulos e subcapítulos centrados em delimitar táticas de resistência à escravidão que foram empregadas pelas populações afro-brasileiras, apontadas em 48% dos sumários. Dentre esses, 24% referiam-se aos quilombos, assinalados

entre as principais formas de organização resistente à escravidão, e 31% fizeram alusão à revolta dos Malês (1835). Por fim, nesses mesmos volumes, também aparecem referências menos numerosas à escravidão doméstica e urbana e ao trabalho escravo nas lavouras de café; cada um desses temas foi citado por 10% dos sumários (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Histórias afro-brasileiras nos sumários dos volumes didáticos de 7º e 8º anos

Histórias afro-brasileiras nos sumários dos volumes didáticos de 7º e 8º



Fonte: Elaborado por Luíza Vieira Maciel com base nas quinze coleções didáticas analisadas.

No que diz respeito à Revolta dos Malês, pondero que tal advento é apresentado de forma diferenciada dos demais eixos, sendo inserido ao lado de um grupo de eventos específico da história nacional, no caso, as chamadas “Revoltas Regenciais”. Assim, a organização discursiva proposta nos sumários da maior parte das coleções estabelece esse advento de forma atrelada a um conjunto de revoltas como “Cabanagem” (1832), “Sabinada” (1837), “Balaiada” (1838), “Praieira” (1848) e “Farroupilha” (1835), e, por consequência, de maneira desconectada dos demais eixos que são demarcados como especificamente afro-brasileiros.

Dessa forma, ainda que seja destacada a descendência africana e afro-brasileira dos sujeitos históricos que protagonizaram a Revolta em questão nos discursos contidos no Livro do Aluno, apenas duas coleções apresentaram esse advento entre seus sumários de forma atrelada ao contexto de práticas de resistência

à escravidão. Desse modo, as coleções estabelecem uma interpretação na qual determinados eventos são eleitos como marcas históricas e identitárias particulares das populações afro-brasileiras, enquanto outros exemplos de revoltas protagonizadas por essas mesmas populações no período colonial e imperial aparecem inseridas no conjunto geral de acontecimentos que marcam a história do país.

Nessa chave interpretativa, institui-se, de um lado, a história nacional, na qual estão compreendidos os acontecimentos significativos para o conjunto do país, e, de outro lado, a história afro-brasileira, posicionada como um adendo, um referencial cultural e identitário “outro” que se agrega, como um complemento, ao conjunto da história brasileira. Essa constatação possibilita dois pontos de reflexão: se de um lado o protagonismo das populações afro-brasileiras é pormenorizado diante de eventos já tradicionalmente consolidados no âmbito dos discursos históricos nacionais, como no exemplo das “Revoltas Regenciais”, de outro lado, essas histórias e identidades são posicionadas em um lugar especificamente localizado da história nacional: não caracterizam o todo, mas falam da exceção. Dessa maneira, são submetidas a um processo de produção discursiva que, ora as generaliza e, conseqüentemente, dilui, e, ora as especifica, de forma a demarcá-las em recortes particularmente determinados por eventos e sujeitos que assumem um sentido complementar em meio a um todo mais abrangente que caracteriza a nação.

Em outras palavras, diante do conjunto dos sumários nos quais os conteúdos referentes às histórias afro-brasileiras estão concentrados, é possível compreender que essas histórias não integram a síntese identitária nacional, mas são submetidas a ela e aos seus paradigmas já previamente estabelecidos, ora de forma genérica, ora na forma de adendos.

Tais questões apontam para a potencialidade analítica da noção de normalização cunhada por Foucault (2008, p. 82-83). Essa se caracteriza pela delimitação das especificidades que estabelecem o normal e o anormal visando favorecer um processo de assimilação entre ambos de modo que o que é considerado anormal se alinhe da melhor forma possível em relação ao que é tido como normal. Para tanto,

[...] a operação de normalização vai consistir em fazer as diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas as que são mais favoráveis. Temos, portanto, aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A

norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização.

Nessa mesma direção, os sumários dos volumes de 7º e 8º anos têm sua organização discursiva pautada na reafirmação de determinados eventos e sujeitos como “primeiros” em sua relevância histórica, isto é, como parte da norma que constitui a formação histórica e identitária nacional. Por essa via, alinham-se a um processo de normalização das histórias afro-brasileiras de modo a adequá-las aos paradigmas de interpretação já previamente estabelecidos na fabricação dos discursos históricos nacionais, submetendo-as, dessa maneira, aos regimes de saber que sustentam a sua produção.

Assim, como que numa inversão epistemológica, o normal torna-se fundante, a partir do qual tanto se define o anormal – e, com este, a noção de ‘caso’ – quanto se deduz a norma; esquece-se do caráter arbitrariamente construído da norma. É em decorrência disso que se fica com a impressão de que ela é natural, pois, na medida em que, nesse processo de normalização, aquele que já estava (naturalmente) aí é assumido como um (caso) normal, tudo o mais que dele se deriva parece ser também natural. (VEIGA-NETO; LOPES; 2007, p. 956).

Ao naturalizar o normal como ponto de referência, os processos de normalização colocados em curso na organização discursiva eleita pelas coleções didáticas estabelecem hierarquias entre as posições ocupadas por distintos sujeitos diante da formação histórica nacional. Determinados elementos já anteriormente consagrados entre esses discursos têm sua relevância histórica naturalmente dada, afirmada como “desde sempre aí”, enquanto as histórias afro-brasileiras precisam ser submetidas a um processo de inserção por meio de recortes que delimitam, dentre suas especificidades, aquelas que melhor podem ser abarcadas pelo “todo nacional”. É desse modo que determinados temas ou eventos já consagrados entre os discursos históricos nacionais, a exemplo da escravidão ou das Revoltas Regenciais, permanecem reafirmados em sua legitimidade nos sumários das coleções ao mesmo tempo que as histórias afro-brasileiras são assimiladas (normalizadas) em meio à sua delimitação discursiva.

Esse processo de normalização igualmente se evidencia diante de outro significativo elemento atrelado à abordagem cronologicamente localizada das histórias afro-brasileiras entre os sumários das coleções. Trata-se do seu baixo nível de representatividade entre os volumes didáticos destinados ao 9º ano, nos quais, em geral, constam os conteúdos delimitados no recorte da chamada “História Contemporânea”. Dentre os quinze volumes de 9º ano, apenas quatro contemplaram temas referentes à história afro-brasileira em seus sumários: três deles fizeram referência ao evento denominado “Revolta da Chibata” e um deles considerou as políticas de ações afirmativas emergentes no país nas últimas décadas, indicando para uma significativa queda na regularidade desses conteúdos após o advento da abolição do regime escravista. No que diz respeito ao passado mais recente, apenas um sumário dos volumes analisados fez referência direta às histórias afro-brasileiras no século XXI.

Assim sendo, a organização discursiva dos conteúdos eleita pelas coleções promove a articulação direta dessas histórias à história da escravidão: sua origem e seu fim dentro da trajetória histórica nacional estão sincronizados, são quase sinônimos, de modo que as posições ocupadas por sujeitos afro-brasileiros nesses discursos se encontram restritas ao binômio escravidão e resistência.

Essa constatação, além de reforçar uma perspectiva na qual as histórias e culturas afro-brasileiras não estão contempladas entre os eventos e personagens considerados significativos no contexto presente ou no passado mais recente, indica para uma interpretação da formação histórica nacional em que os conflitos raciais e as especificidades étnicas e culturais só puderam ser especificamente delimitadas até o final do regime escravista. Com o advento da República, essas questões perdem sua notoriedade como acontecimentos históricos, indicando, assim, que a história do Brasil ruma de um passado arcaico marcado por violências raciais para a superação dessas desigualdades e sua respectiva constituição como uma nação diversa étnica e culturalmente. Isso se evidencia no contraste promovido pela organização discursiva dos sumários dos diferentes volumes. Se, por exemplo, nos volumes voltados para 7º e 8º anos, eram recorrentes as referências às estratégias de resistência empregadas pelos sujeitos afro-brasileiros no contexto do regime escravista, entre os sumários dos volumes de 9º ano, não identifiquei significativas alusões às lutas contemporâneas desses mesmos sujeitos.

Desse modo, a organização discursiva dos sumários de 9º ano normaliza as histórias afro-brasileiras diante dos paradigmas de

interpretação da formação histórica nacional por intermédio de estratégias diferenciadas daquelas empregadas nos volumes de 7º e 8º anos. Nessas obras em específico, sua assimilação se dá não por intermédio da eleição de determinados eventos e sujeitos palatáveis à ordem do discurso estabelecida para a história do país, mas pela diluição de suas especificidades culturais e identitárias em prol de sua demarcação como parte de um todo nacional que é notadamente diverso.

Tal especificidade da organização discursiva da história nacional entre os sumários marca esses discursos no eixo dos deslizamentos que são produzidos com a institucionalização do combate ao racismo no final da década de 1990. Sua afirmação indica para um alinhamento entre a normalização das histórias afro-brasileiras promovida pelas coleções didáticas de história e as alterações nas práticas de governmentação que irrompem com a demarcação das políticas de “Educação das Relações-étnico Raciais”. Isso ocorre na medida em que sua institucionalização como conteúdos curriculares obrigatórios implica sua respectiva adequação aos regimes de verdade e às regularidades discursivas que operam na delimitação dos discursos históricos escolares, os quais têm sua produção diretamente condicionada pelos discursos que instituem a legislação educacional.

Nesse norte, a produção discursiva das histórias afro-brasileiras está alinhada às práticas de governmentação das relações étnico-raciais por uma dupla via: (a) ao recortá-las naquilo que elas possuem de mais alinhado a determinados paradigmas anteriormente consolidados na interpretação da formação histórica nacional, sua assimilação discursiva permite legitimar o país como uma nação profunda e historicamente diversa do ponto de vista étnico e cultural; (b) a demarcação da diversidade como característica eminentemente brasileira acarreta a produção de determinados efeitos e subjetividades, especialmente na medida em que fornece o escopo para a condução de condutas pautadas na tolerância para com as diversidades, haja vista que elas se afirmam de forma incontornável como parte da síntese histórica e identitária do país. Em outras palavras, as histórias afro-brasileiras passam a ser normalizadas entre os recortes cronológicos, sujeitos e eventos já anteriormente eleitos como “verdadeiramente” característicos da história do país na medida em que sua produção fortalece e legitima um reposicionamento das práticas de governmentação das relações raciais.

Diante de tais alterações, além de constituírem um veículo de legitimação desses discursos, as coleções didáticas assumem uma

operacionalidade estratégica, sobretudo considerando os contrastes que são estabelecidos na organização discursiva dos seus conteúdos entre os diferentes volumes. Por seu intermédio, opõe-se, de um lado, o passado colonial e imperial expressivamente marcado por práticas de violência, resistência e, também, pelas especificidades étnicas e culturais dos povos afro-brasileiros (conforme apontado nos sumários dos volumes de 7º e 8º anos), e, de outro, um passado mais recente, no qual as diferenças e conflitos raciais se tornam menos expressivos, e, por conseguinte, acontecimentos históricos menos relevantes sob o ponto de vista do conhecimento histórico escolar (conforme indicam os sumários dos volumes de 9º ano). Promove-se, assim, pelos livros didáticos de História, uma linha interpretativa em que as populações afro-brasileiras contribuíram de modo favorável e positivo ao processo de formação histórica do país, reforçando sua estrutura qualitativamente ao lhe agregar eventos e sujeitos exemplares e combativos com as violências de cunho étnico-racial e, por essa via, viabilizando a sua constituição como uma nação não apenas diversa, mas também progressivamente mais tolerante com a sua diversidade interna.

Assim, as coleções legitimam uma interpretação da história nacional na qual o passado de combate (resistência) às desigualdades e violências de cunho racial desenvolve-se como um dos motes que insere a história do país numa trajetória teleológica rumo ao seu paulatino progresso e evolução. É interessante perceber, no entanto, em que sentido a demarcação do protagonismo histórico dessas populações no passado favorece o apagamento das diferenças que as particularizam em contextos contemporâneos. Isso acontece na medida em que suas especificidades identitárias e culturais são ofuscadas em prol da demarcação da história recente do país como profundamente diversa.

Nessa linha de raciocínio, o caráter histórico da diversidade cultural do país é operado na legitimação das estratégias de governo das relações étnico-raciais pautadas no combate ao preconceito racial e na promoção da tolerância. Por essa via, esses discursos desautorizam o preconceito racial e, também, qualquer discurso contestatório que vise apontar as violências ou as diferenças raciais como problemas ainda latentes da nação. Assim, as diferenças e conflitos raciais são submetidos perante o paradigma da diversidade de modo a garantir que não representem risco de instabilidade ao corpo espécie da população.

De maneira sintética, a análise dos sumários indicou para uma linha interpretativa que estabelece a historicidade das subjetividades

afro-brasileiras da seguinte forma: sua origem encontra-se calcada na ancestralidade africana, apontada entre os conteúdos referentes à antiguidade Oriental e Ocidental nos volumes de 6º ano¹⁰. Sua integração ao processo de formação histórica nacional está articulada à experiência da escravidão. Sendo esse o principal recorte eleito para sua abordagem entre as coleções, esses discursos estabelecem uma interpretação diante da qual suas experiências históricas se encontram polarizadas entre opressão e a resistência. Com o advento da abolição e a emergência dos ideais republicanos, as histórias afro-brasileiras deixam de ser especificamente demarcadas e são integradas entre os demais eventos e sujeitos históricos eleitos na enunciação da história nacional, indicando que as especificidades e as violências raciais são elementos que se restringem, ao menos em sua relevância de acontecimento histórico, ao passado colonial e imperial do país.

Essa linha interpretativa delimita determinadas posições para os sujeitos afro-brasileiros em meio aos discursos históricos nacionais, que articulam saber e poder na produção de verdades que “incitam os sujeitos a estabelecerem uma ‘relação consigo’ a partir de ‘estereótipos’ étnico-raciais que acabam por significar [...] o sujeito”. (SILVA, 2014, p. 113). Visando garantir a continuidade da eficiência discursiva da afirmação do país como intrinsecamente diverso, torna-se imperativa a produção de discursos que garantam um sentido identitário positivamente valorado às populações afro-brasileiras em meio à equação histórica nacional. Do contrário, aflora-se o risco de que a legitimidade da noção de diversidade seja contestada como excludente, tal qual ocorreu com a ideia de miscigenação que outrora sustentava os discursos que afirmavam o Brasil como uma democracia racial. A produção de discursos que exaltam os feitos históricos dessas populações, no entanto, não tem como intuito pulverizar as diferenças históricas e culturais que as demarcam, mas, ao contrário, demarcar os limites de seu espectro possível de existência.

De forma específica, essa afirmação se evidencia nos conteúdos do Livro do Aluno, entre os quais foi possível elencar estratégias discursivas empregadas na delimitação de subjetividades afro-brasileiras. Isso se apresenta de forma mais evidente nos volumes de 7º e 8º anos, nos quais

10 Ainda que esses volumes não tenham sido analisados de forma específica, haja vista que não atendiam ao critério que estabeleceu o recorte das fontes entre os conteúdos afro-brasileiros, a apreciação dos seus sumários se fez significativa na medida em que indicam um *locus* para a gênese étnica e cultural dessas populações e, também, considerando que essa abordagem de exaltação das suas origens esteve postulada pelos discursos reguladores dessas coleções.

estão circunscritas a maioria das alusões sobre esses conteúdos entre as obras analisadas. Dentre esses, na mesma lógica que já estava anunciada na organização discursiva dos sumários, destacam-se entre os temas reincidentemente abordados os atos de resistência e a diversidade dos povos africanos originários e de suas respectivas culturas.

Em relação às práticas de resistência, sobressai-se o fato de que elas aparecem contempladas entre os conteúdos do Livro do Aluno de todas as coleções, sendo que ora esse recorte é abordado nos volumes do 7º ano e ora nos volumes do 8º ano. As diferentes estratégias de resistência que são detalhadas nesses dois volumes podem ser circunscritas em dois tipos: as lutas que foram travadas coletivamente e/ou em oposição mais direta às estruturas escravocratas e as micro resistências presentes no cotidiano dos sujeitos escravizados.

Na enunciação das “grandes revoltas”, destacam-se aquelas protagonizadas por sujeitos masculinos e, em especial, as que se encontram relacionadas de alguma forma com as instâncias do poder oficial, ainda que tal relação se estabeleça entre a resistência e a opressão. Entre essas, destacam-se os quilombos como formas de organização autônoma da estrutura escravocrata e, também, a Revolta dos Malês. Esses recortes da história afro-brasileira, que já haviam assumido representatividade significativa na organização discursiva proposta nos sumários, ganham uma notoriedade ainda maior entre os conteúdos veiculados pelas coleções no Livro do Aluno, sendo ambos afirmados por todas as coleções didáticas, seja nos livros de 7º ou de 8º anos.

Além das pertinentes questões de gênero que a abordagem reincidente desses recortes aponta, os discursos acionados em sua definição indicam que sua relevância histórica está legitimada no fato de que, tanto a Revolta dos Malês como os diferentes quilombos na época existentes, questionavam a vigência do regime escravocrata de forma direta e organizada, resistindo, em alguns casos de forma vitoriosa, às tentativas de eliminação física que sofreram por parte da Coroa Portuguesa ou do Império Brasileiro.

Essa chave interpretativa é acionada nos discursos produzidos sobre a Revolta dos Malês, nos quais esse evento é definido como a mais importante revolta escrava do período imperial na Bahia por conta de sua articulação na tentativa de tomada do poder na cidade de Salvador, conforme indicam os excertos dos Livros do Aluno destacados a seguir.

Figura 5 – Excerto do volume de 8º ano da coleção “Jornadas.Hist” sobre a Revolta dos Malês

SAIBA MAIS

A Revolta dos Malês

Ao longo do período regencial ocorreu na Bahia uma revolta de escravizados que amedrontou os latifundiários. O historiador Roberson Oliveira assim relata a Revolta dos Malês:

Durante os trinta primeiros anos do século XIX explodiram várias rebeliões de escravos na província da Bahia. A mais importante aconteceu aos 25 dias de janeiro de 1835, quando centenas de escravos, cujos líderes eram muçulmanos, invadiram as ruas de Salvador. Sua revolta era contra a escravidão e a imposição da religião católica.

O movimento, que ficou conhecido como Revolta dos Malês, foi violentamente reprimido pela Guarda Nacional, pela polícia e por civis armados que estavam apavorados ante a possibilidade de sucesso da rebelião negra. O confronto provocou a morte de sete pessoas, do lado das tropas oficiais, e de setenta negros. Depois da repressão, a polícia iniciou uma investigação minuciosa para identificar os líderes do movimento.

O processo levou 200 negros aos tribunais: quatro foram executados, 22 presos e condenados a trabalhos forçados e 44 punidos com açoite. Mais de 500 africanos foram expulsos do Brasil e mandados de volta para a África.

OLIVEIRA, Roberson. As rebeliões regenciais. São Paulo: FTD, 1996. p. 37

NÃO DEIXE DE LER

- SANTANA, Luis Carlos de. *A noite dos cristais*. São Paulo: Editora 34, 1999.

Neste romance histórico, Gonçalo é filho de um ex-escravizado e conta como ocorreu a Revolta dos Malês.

Fonte: PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. **Jornadas.hist**. 2. ed., v. 3, São Paulo: Saraiva, p. 195, 2012.

Figura 6 – Excerto do volume de 8º ano da coleção “Projeto Araribá História” sobre a Revolta dos Malês

Glossário

Etnia
Coletividade de indivíduos que pode ser definida por um povo, uma cultura ou ambos.

Islamizado
Que se converteu ao islã (religião fundada pelo profeta árabe Maomé).

A Revolta dos Malês

No início do século XIX, várias rebeliões de escravos explodiram na província da Bahia. Os africanos que vieram para o Brasil tinham diferentes procedências e etnias. Em Salvador, havia uma grande concentração de cativos e libertos islamizados, como os hauçás e os nagôs.

Em 1835, aconteceu naquela cidade a mais radical revolta de africanos escravizados e libertos. A maioria dos revoltosos fazia parte da nação nagô, em cuja língua (o iorubá) a palavra *muçulmano* tem o nome de *imale*. Por isso eles eram chamados de malês e a rebelião ficou conhecida como Revolta dos Malês.

Na noite de 25 de janeiro, cerca de 600 negros escravos e alforriados se levantaram com o propósito de libertar escravos, matar brancos e mulatos considerados traidores e pôr fim à escravidão africana. A maior parte dos rebeldes desempenhava atividades urbanas. Entre eles havia trabalhadores domésticos, pedreiros, carpinteiros, alfaiates, vendedores, ambulantes etc.

Embora tenha existido certo planejamento, inclusive com a compra de armas e a elaboração de escritos em árabe com planos de ataque, os revoltosos foram delatados antes de o movimento eclodir, e uma contraofensiva foi preparada pelas autoridades locais. Os revoltosos ainda conseguiram atacar o quartel militar da cidade, mas a repressão foi intensa por parte dos membros da Guarda Nacional. O conflito resultou na morte de 70 rebeldes e 10 militares, em muitos feridos e em centenas de presos.

Vocabulário em contexto
Aprenda mais sobre a palavra **independência** no final do livro.

Com o fim da Revolta dos Malês, milhares de negros foram levados a julgamento e receberam penas duras, que variavam do exílio ao fuzilamento. Mas de numerosos negros libertos foram excluídos e enviados para a África. Muitos escravos e libertos muçulmanos que viviam na Bahia não participaram da revolta. Mesmo assim, vários deles foram presos e condenados apenas por possuírem documentos escritos em árabe, como armários e o Corão.

Figura 7 - Excerto do volume de 8º ano da coleção “Projeto Radix” sobre a Revolta dos Malês

A Insurreição Malê

Desde a época colonial a resistência negra contra a escravidão acontecia de inúmeras formas. A formação de quilombos e as revoltas de escravos eram as mais ameaçadoras à ordem escravista. A instabilidade político-social da primeira metade do século XIX (vinda da família real, proclamação da independência, regência) desencadeou mais um ciclo de insurreições escravas.

Das cerca de vinte revoltas de escravos que aconteceram na região do Recôncavo Baiano, no período entre 1800 e 1835, a Insurreição Malê foi a mais bem planejada e organizada, e representou uma grande ameaça ao poder escravista. Nessa época, a população baiana era estimada em 65 mil pessoas, sendo pouco mais de 18 mil brancos e a grande maioria formada por negros nascidos no Brasil, africanos e mestiços, escravos ou livres.

À frente de uma dessas revoltas estavam os negros vindos do noroeste africano, região de forte influência árabe-muçulmana, conhecidos como **malês**. Eram, na maioria, muçulmanos alfabetizados que englobavam várias etnias como nagô, mandinga, etc. Muitos participantes da revolta sabiam ler e escrever em caracteres árabes, e muitos dos líderes tinham perfeito domínio da leitura e da escrita, o que os colocava acima dos colonizadores brancos, que mal sabiam assinar o nome. Com essa habilidade, eles puderam planejar o levante em segredo, enviando mensagens e instruções².

Planejada por vários líderes (Pacífico Licutã, Alufá, Luís Sanim, Manuel Calafate, o mestre Tomás, entre outros), a Insurreição Malê ou Revolta dos Malês, de 1835, em Salvador, foi a maior de todas as rebeliões escravas do período. No entanto, o movimento foi delatado, dando início a diversos confrontos armados e violenta repressão. Como consequência, cerca de cem pessoas foram mortas e centenas foram deportadas para a África.

Professor(a): Ao se trabalhar a Revolta dos Malês, diversos temas podem ser abordados, como religião dos africanos escravizados, identidade, especificidade africana, etc. É importante destacar que os africanos não eram passivos, muito pelo contrário, empenhavam-se em inúmeras formas de resistência (na produção, na relação com os senhores, nas fugas) e luta contra a sua condição de escravos.

algo a +

Os malês

Os africanos muçulmanos chegaram em maior número no século XIX e foram enviados, em especial, para a Bahia, vindos da África ocidental, sobretudo dos Estados hauçás Kano, Zaria, Gobir e Ktsina. Esses Estados passaram por guerras de cunho religioso, as chamadas *jihads*, lideradas pelo grupo islâmico fulani, pelo qual foram unificados, dando origem ao Califado de Sôkoto.

Os escravos que chegaram à Bahia, nessa época, eram originários dessas guerras e da política expansionista dos fulanis em território ioruba com influência islâmica, como Nupe, Oió e Borno. Esses cativos eram embarcados em especial nos portos do Golfo de Benin e eram conhecidos na Bahia como nagôs. Antes disso, alguns povos islamizados como os malinkes ou mandingas já haviam desembarcado no Brasil.

Os africanos muçulmanos da Bahia eram conhecidos por malês, palavra que se aproxima de *imãle*, que quer dizer “muçulmano” em ioruba. Assim, de malês eram chamados quaisquer muçulmanos, fossem eles hauçás, nagôs, tapas ou jejes.

Os malês utilizavam como símbolos de sua religião os amuletos, patuás ou bolsas de mandingas. Esses amuletos eram muito comuns na África ocidental e considerados verdadeiros talismãs, protegendo os africanos contra ataques em guerras, viagens e espíritos do mal. No Brasil, eram feitos, em geral, de uma oração colada dentro de pequenas bolsinhas de couro. A eles podiam-se acrescentar búzios, algodão, ervas e areia.

² GOODY, Jack; PALLARES-BURKE, María Lucía García. *As muitas faces da história: nove entrevistas*. São Paulo: Unesp, 2000. p. 46-7.

Figura 8 – Excerto do volume de 8º ano da coleção “Vontade de Saber História” sobre a Revolta dos Malês

O Levante dos Malês

No início do século XIX, revoltas de escravos aconteceram em diferentes regiões da Bahia.

A população baiana em meados do século XIX

Grande parte da população brasileira na época da Regência era constituída de africanos e seus descendentes, que viviam descontentes com as suas difíceis condições de vida. Na Bahia, onde a maioria da população era formada por escravos ou ex-escravos, aconteceram várias revoltas.

A principal dessas lutas foi o Levante dos Malês, considerado por alguns historiadores da atualidade como um dos únicos levantes brasileiros organizado e liderado por escravos e ex-escravos. Esse levante aconteceu em 1835, na região de Salvador, e deixou clara a insatisfação dessas pessoas com as duras condições de vida e trabalho a que estavam submetidas.

Islã ■ religião fundada pelo profeta Maomé no século VI.

Malês ■ termo usado para denominar os africanos muçulmanos que sabiam ler e escrever em árabe.

Escravos e ex-escravos na Bahia

Na Bahia, em meados do século XIX, a situação social e econômica era decadente: as terras cultivadas, voltadas principalmente para a produção de cana-de-açúcar para exportação, não produziam alimentos suficientes para suprir as necessidades da população. Assim, muitos trabalhadores livres da Bahia buscavam melhores condições de vida, abandonando o campo e partindo para as cidades, principalmente Salvador, a capital da província.

Em Salvador, muitos escravos e ex-escravos de origem africana trabalhavam nas ruas da cidade como vendedores ou prestadores de serviços. Entre eles havia também vários profissionais, como alfaiates, carpinteiros, ferreiros e barbeiros. Essas pessoas habitavam moradias precárias que ficavam localizadas em bairros pobres da cidade.



▲ Fotografia do século XIX retratando um africano muçulmano.

O levante

Em razão das péssimas condições de vida, os africanos escravizados e os libertos de Salvador se uniram para lutar por sua liberdade e melhores condições de vida. O Levante dos Malês ocorreu na madrugada do dia 24 para o dia 25 de janeiro de 1835, com a participação de centenas de escravos e ex-escravos sob a liderança de nagôs e hauçás. Os nagôs e os hauçás eram originários de uma região da África que havia sido conquistada e convertida ao Islã.

Os seguidores da religião islâmica, também chamados de muçulmanos, sabiam ler e escrever em árabe e, assim, podiam utilizar esse conhecimento para se comunicar sem serem descobertos pelas autoridades brasileiras. Eles, por exemplo, trocavam pequenos papéis com inscrições árabes com o objetivo de difundir as estratégias de luta e de mobilização.

No dia 25, os rebeldes atacaram a prisão da cidade onde estavam encarcerados seus líderes, mas foram fortemente reprimidos pelo governo. Centenas deles foram mortos, muitos foram presos, outros foram enviados de volta à África e o restante foi obrigado a retornar ao cativeiro.

Fonte: PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de Saber História**. 2. ed., v. 3, São Paulo: FTD, p. 164, 2012.

Além das aproximações entre as perspectivas discursivas acionadas na delimitação da Revolta dos Malês, outro elemento significativo concerne a expressiva inferência com que o Quilombo dos Palmares e um de seus líderes, Zumbi dos Palmares, aparecem contemplados no Livro do Aluno dos volumes didáticos. Entre as quinze coleções analisadas, doze fizeram alusão à temática em tela, totalizando 80% dos volumes de 7º ou 8º anos.

A significativa presença desse recorte indica para o alcance da legitimidade desse sujeito histórico entre o rol de heróis nacionais. Nos discursos centrados nesse tema específico, Zumbi é constituído como símbolo da resistência afro-brasileira, especialmente na medida em que sua liderança se opunha às grandes esferas de poder da época. Sua relevância ao mesmo tempo se evidencia ao passo que o Quilombo dos Palmares é afirmado como o mais relevante e bem-sucedido entre os quilombos que existiram ao longo do regime escravista, especialmente por conta da força de sua oposição e de sua longa durabilidade. Nesse sentido, a imponência dos seus feitos diante da criminalização e perseguição sofrida é apontada como justificativa para a escolha da possível data de sua morte, 20 de novembro, como o “Dia da Consciência Negra” no Brasil. Tal abordagem em torno desse recorte pode ser visualizada nos excertos de distintas coleções destacadas a seguir:

Figura 9 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “História em documento imagem e texto” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos

III Uma rebelião negra: Palmares

De todas as formas de resistência à escravidão¹, a mais significativa foi a fuga, solitária ou coletiva, de milhares de escravos. Muitos eram capturados pelos capitães do mato, temíveis caçadores de escravos furtivos; mas nos sertões, distantes das vilas e das fazendas, os bem-sucedidos fundavam **mocambos** e quilombos. Existiram centenas deles², espalhados desde a Amazônia até o Rio Grande do Sul e povoados por negros de diferentes etnias, além de indígenas e brancos.

O maior e mais famoso quilombo foi o de Palmares, que abrangia uma extensa área de 27,5 km² entre Pernambuco e Alagoas. Não se sabe a data certa de seu surgimento, mas teve uma grande expansão durante a ocupação holandesa. Os fazendeiros, ocupados em lutar contra os invasores, afrouxaram a vigilância sobre os escravos. Aproveitando-se disso, muitos fugiram para Palmares. Calcula-se que, em 1670, a população palmarina chegava a 20 ou 30 mil habitantes³.

Palmares constituía uma confederação de nove ou onze mocambos, sendo o principal o de Macaco, na serra da barriga, no atual estado de Alagoas. Cada mocambo estava protegido por cercas, **paliçadas**, torres de vigia e uma força de guerreiros permanentemente treinados. O quilombo era governado por um rei escolhido pelos chefes dos mocambos⁴.

Os **quilombolas** plantavam (milho, feijão, mandioca, banana e cana), criavam animais e desenvolviam o artesanato (tecelagem e cerâmica), incluindo a metalurgia para a fabricação de armas. Compravam armas, pólvora e roupas de mascates e fazendeiros, pagando com a produção de suas terras e com ouro e prata roubados em suas incursões aos povoados vizinhos.

Para as autoridades coloniais e para os fazendeiros, o quilombo era um problema sério pelo estímulo à fuga de escravos e pelos saques que promoviam. Entre 1645 e 1694, Palmares foi atacado 25 vezes, mas resistiu. As últimas e mais violentas investidas foram comandadas pelo bandeirante paulista Domingos Jorge Velho, entre 1692 e 1694⁵.

Depois de 22 dias de cerco, isolados, doentes, sem **viveres** e sem munição, os quilombolas foram aniquilados em 1694. Zumbi escapou, mas foi morto um ano depois⁶. Foi decapitado e sua cabeça ficou exposta em Recife. No entanto, difundiu-se a lenda de que ele teria preferido o suicídio, jogando-se de um penhasco para não ser capturado.

¹ Sobre isso, reveja o capítulo 16, módulo IV (página 240).

² Os quilombos se formaram desde o início do século XVII até o final da escravidão (1888). Atualmente são reconhecidas 724 áreas remanescentes de quilombos onde vivem cerca de 81 mil descendentes de ex-escravos.

³ Uma população enorme se considerarmos que, nessa época, Salvador tinha cerca de 15 mil habitantes e Recife, 10 mil.

⁴ Somente os últimos reis de Palmares são conhecidos: Ganga Zumba (1656-1678) e Zumbi (1678-1695).

⁵ Domingos Jorge Velho comandava 2 mil homens entre mamelucos e indígenas; havia mais 3 mil oriundos de Olinda, de Recife e das vilas vizinhas.

⁶ A data da morte de Zumbi (20 de novembro de 1695) é comemorada, hoje, como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Figura 10 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “História nos dias de Hoje” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos

QUILOMBO DE PALMARES, SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA

Palmares foi o mais famoso, duradouro, poderoso, extenso e numeroso quilombo de que se tem notícia. Nasceu da aliança de vários quilombos que se estabeleceram na Zona da Mata, nos atuais estados de Alagoas e Pernambuco, no início do século XVII. Em 1612, os portugueses, em sua primeira expedição a Palmares, já haviam notado sua importância e organização. A partir de 1644, os holandeses, que ocupavam Pernambuco, comandaram vários ataques às aldeias que compunham Palmares. Com a partida dos holandeses, em 1654, os portugueses iniciaram uma série de ataques contra os quilombolas palmarinos.

O grande Estado negro era governado por um chefe escolhido entre os guerreiros e por um conselho composto pelos chefes dos quilombos da região. O primeiro rei foi **Ganga Zumba**. Ele governou até 1678, quando foi morto por líderes quilombolas insatisfeitos com sua atitude conciliadora com os brancos. Seu sobrinho, **Zumbi**, foi proclamado rei, governando Palmares até sua destruição definitiva.

Em 1694, o quilombo foi invadido e derrotado, por uma expedição composta por mais de 3 mil homens e comandada pelo bandeirante Domingos Jorge Velho, após 42 dias de cerco. Vários quilombolas conse-



Quilombo dos Palmares, Gaspar Barleus. Gravura colorida extraída do manuscrito *Rerum per Octennium in Brasilia Gestarum*, 1647. (detalhe)



Quilombo dos Palmares, Gaspar Barleus. Gravura colorida extraída do manuscrito *Rerum per Octennium in Brasilia Gestarum*, 1647.

Fonte: CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam.
História nos dias de hoje. São Paulo: Leya, p. 262, 2012.

Figura 11 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “História nos dias de Hoje” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos

guiram fugir, inclusive Zumbi. No entanto, um ano depois, em 1695, o grande rei e guerreiro foi capturado e sua cabeça cortada e colocada em praça pública, como um aviso para que os negros se submetessem ao sistema escravista e não ousassem desafiá-lo.

A resistência dos escravos, as fugas e os quilombos levaram a uma reação do governo português. Leis sucessivas foram promulgadas para dificultar a formação de quilombos e facilitar a caça e o aprisionamento dos escravos fugidos.

Os conhecimentos militares acumulados pelos paulistas no aprisionamento de indígenas atraíram as autoridades envolvidas em conflitos com indígenas e negros em outras partes da colônia. Os bandeirantes foram muitas vezes contratados para pôr fim a quilombos e aldeias indígenas belicosas. Em troca de títulos, terras e dinheiro, expedições dirigiram-se para o Nordeste, atendendo ao chamado de fazendeiros e governadores.

Mas nem as leis nem as expedições foram suficientes para acabar com os quilombos. Eles continuaram existindo enquanto existiu a escravidão.

A arquitetura dos quilombos ocupou sertões e florestas, cercou cidades, vilas, garimpos, engenhos. Suas construções podiam ser móveis e temporárias, para pequenos grupos, ou grandes comunidades reunindo centenas de escravos, que formavam suas famílias, trabalhavam e mantinham uma economia independente.

A liberdade, então, foi sendo construída lenta e penosamente. Nas senzalas, nos quilombos, nos ofícios, nas esquinas e porões dos palacetes da cidade. Nas resistências cotidianas diante da escravidão.

Fonte: CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam.
História nos dias de hoje. São Paulo: Leya, p. 262, 2012.

Figura 12 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Saber e fazer História” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos

Palmares

Palmares foi o maior e mais duradouro quilombo da América colonial. Na verdade, tratava-se de uma união de nove povoados, com nomes de origem banto, tupi e portuguesa (como Dambrapanga, Subupira e Macaco, por exemplo). Recebeu o nome genérico de Palmares por estar localizado em uma região com muitas palmeiras, nas proximidades da serra da Barriga (no atual estado de Alagoas), a cerca de 70 quilômetros do litoral.

Várias expedições militares foram organizadas para destruir Palmares e fracassaram. O quilombo resistiu por 65 anos (1629-1694), chegando a ter aproximadamente 20 mil habitantes, segundo Souto Maior, governador de Pernambuco em 1691. Esse número provavelmente foi aumentado pelo governador, para tentar explicar a derrota das primeiras expedições militares enviadas contra os palmarinos.

Os quilombolas de Palmares pescavam, criavam gado e faziam objetos de cerâmica, madeira e metal. Também cultivavam milho, feijão, cana-de-açúcar, mandioca e frutas. Comercializavam o excedente do que produziam, com os povoados próximos. Também criaram núcleos urbanos fortificados, como o Macaco, fundado provavelmente em 1642.

As lideranças de Palmares

O primeiro líder que se destacou em Palmares foi Ganga Zumba, que governou o quilombo de 1656 a 1678. Pressionado pelos ataques dos colonos de origem europeia, fez um acordo de paz com o governador de Pernambuco. O acordo previa liberdade para os negros nascidos em Palmares, com a condição de serem devolvidos aos antigos senhores os escravos recém-chegados ao quilombo.

O sobrinho de Ganga Zumba, Zumbi, liderou o grupo que não aceitou esse acordo. Zumba foi destituído e assassinado, e Zumbi passou a liderar os palmarinos e a comandar a resistência contra vários ataques ao quilombo.

Em 1691, o governo e os senhores de engenho contrataram o paulista Domingos Jorge Velho e seus comandados para atacar Palmares, o que aconteceu em 1692. Liderados por Zumbi, os quilombolas resistiram ao ataque. Milhares de pessoas morreram e as forças de Jorge Velho foram derrotadas.

Houve, entretanto, um novo ataque comandado por Velho ao quilombo. Dessa vez, o governo enviou ajuda: cerca de 6 mil homens, todos bem armados. Os quilombolas não tinham armas e munições suficientes, mas ainda assim resistiram durante cerca de um mês. Ao final do longo combate, Palmares foi destruído e sua população, massacrada.

Zumbi conseguiu escapar ao cerco, fugindo pela mata com um pequeno grupo de companheiros. Após dois anos de perseguições, foi preso e morto, em 20 de novembro de 1695. Cortaram-lhe a cabeça, que foi exposta em praça pública, na cidade de Recife.

A experiência em Palmares trouxe algumas consequências para a vida colonial. Foi criado, por exemplo, o cargo militar de **capitão do mato**, funcionário encarregado de prender e devolver ao seu senhor os escravos fugidos ou refugiados em quilombos. A legislação também mudou de forma a permitir maior repressão: no século XVIII, qualquer reunião de cinco negros passou a ser entendida como quilombo.



Ao matar Zumbi, os senhores de escravos pretendiam intimidar aqueles que tentassem fugir. A memória de Zumbi e de Palmares tornou-se um símbolo da resistência negra à violência da escravidão e do racismo. O dia da morte de Zumbi (20 de novembro) é celebrado atualmente como o Dia da Consciência Negra. O monumento ao lado, localizado na cidade do Rio de Janeiro, é uma homenagem a Zumbi. Como não se conhecem detalhes de sua fisionomia, o escultor inspirou-se em máscaras africanas do Benin. (Fotografia de 2006)

Figura 13 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Projeto Radix: História” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos

Resistência à escravidão

Os africanos não se submetiam facilmente à escravidão. Fugas, furtos, incêndios e destruição das plantações eram algumas das formas que encontravam para se rebelar contra os trabalhos forçados e a violência praticada pelos senhores e feitores, que os vigiavam noite e dia.

Outro tipo de resistência, mais sutil e silenciosa, era a recusa ao trabalho. Nesse caso, os negros escravizados simplesmente se retiravam para um canto e ali ficavam até a morte. Durante muito tempo, essa atitude foi identificada como uma doença, denominada **banzo**, causada pela “saudade” que tinham da África. De acordo com alguns estudiosos, essa era uma atitude de não aceitação à situação imposta; porém, essa visão não leva em consideração os perversos efeitos psicológicos da escravidão.

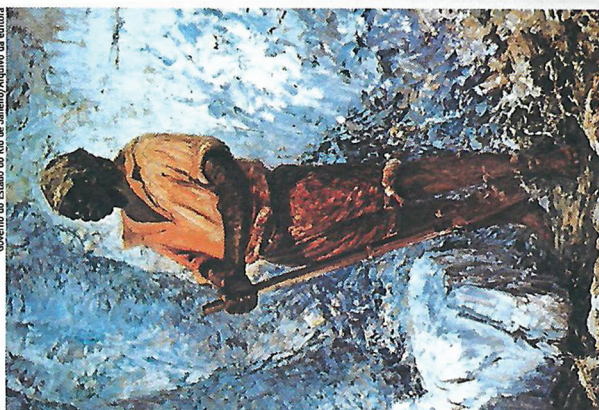
Além das resistências individuais cotidianas, havia também a resistência coletiva: as fugas em bando e a formação dos **quilombos**, nome que se dava aos acampamentos de escravos fugitivos, bem distantes das povoações dos engenhos e das cidades. Com o tempo, esses acampamentos se transformavam em aldeias produtivas, com uma vida social e econômica próprias. Observe o mapa da página seguinte.

O foco mais famoso de resistência negra contra o escravismo foi o **quilombo de Palmares**, na serra da Barriga, em Alagoas, no seio de uma densa mata de palmeiras, cortada por muitos rios. Nessa região de difícil acesso, desenvolveu-se uma comunidade autossuficiente produtora de milho, mandioca, banana e cana-de-açúcar. Durante certo período, os quilombolas (como eram chamados seus habitantes) chegaram a comercializar excedentes com regiões vizinhas.

Fonte: VINCENTINO, Claudio. **Projeto Radix: História**. 2. ed., v. 2, São Paulo: Scipione, p. 245, 2012.

Figura 14 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Projeto Radix: História” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos

Governo do Estado do Rio de Janeiro/Arquivo da editora



▶ Pintura representando Zumbi, feita por Antonio Parreiras, um pintor brasileiro do século XIX que estudou na Europa e buscou adaptar os modelos europeus para os temas históricos brasileiros.

Palmares sobreviveu por várias décadas. Sob um de seus líderes, **Zumbi**, conseguiu derrotar diversas expedições militares de holandeses, portugueses e fazendeiros, organizadas com o objetivo de exterminá-lo. Para os senhores de engenho, Palmares era uma ameaça, um exemplo perigoso. Seu sucesso estimulava o desejo de liberdade e a formação de outros quilombos. O quilombo sucumbiu, em 1695, às tropas portuguesas comandadas pelo bandeirante Domingos Jorge Velho. Nesse mesmo ano, Zumbi foi morto e degolado pelos bandeirantes. Sua cabeça foi levada como um troféu para Recife. A metrópole considerou muito importante a vitória sobre o famoso quilombo, comparando-a com a vitória sobre os holandeses. Os estudiosos afirmam que a resistência de Palmares colocou em xeque a sociedade escravista no nordeste colonial do século XVI.

Professor(a): Sujeira aos alunos pesquisarem: Quem foi Zumbi? A partir de que época os livros didáticos começam a falar nele? Como e por quem sua imagem foi resgatada na história do Brasil? Em novembro de 2011, o governo brasileiro sancionou uma lei que instituiu a data de 20 de novembro como Dia da Consciência Negra e Dia Nacional de Zumbi. Por que essa data foi escolhida?

Há várias páginas interessantes na internet sobre Zumbi. Entre as quais destacamos: <www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/11/20/0810958775AView>. Acesso em 17 fev. 2008. Site sobre estudos negros. <www.men.org.br>. Acesso em 21 abr. 2012.

Fonte: VINCENTINO, Claudio. **Projeto Radix: História**. 2. ed., v. 2, São Paulo: Scipione, p. 246, 2012.

Figura 15 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Para viver juntos História” sobre a resistência à escravidão praticada nos quilombos

Os quilombos e seus remanescentes

Símbolo de resistência

Os quilombos foram a principal forma de resistência ao escravismo no Brasil. Quilombos se formaram de norte a sul da Colônia, durante os séculos em que vigorou o sistema escravocrata, constituindo uma alternativa de vida aos escravos fugidos e aos homens livres pobres.

O mais conhecido dos quilombos foi Palmares, localizado na serra da Barriga, hoje União dos Palmares, região pertencente ao estado de Alagoas.

Palmares teria se formado em meados do século XVII. Esse quilombo teve dois líderes conhecidos: Ganga Zumba e Zumbi. Ganga Zumba defendeu o quilombo de ataques externos por muitas décadas. Entretanto, segundo estudos, Ganga Zumba tornou-se inimigo de Zumbi por ter feito um acordo com o governador de Pernambuco.

Zumbi: o grande líder

Zumbi tornou-se um dos maiores símbolos brasileiros contra a escravidão. Sob seu comando, Palmares conseguiu derrotar diversas campanhas luso-brasileiras contra o quilombo.

Entretanto, após várias vitórias, Palmares foi derrotado em fins do século XVII pela campanha liderada por Domingos Jorge Velho, bandeirante paulista.

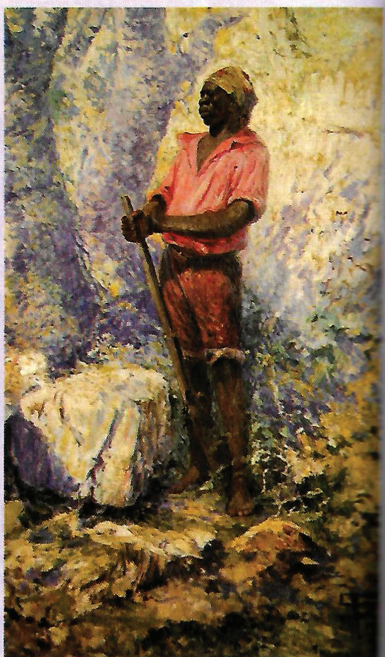
Em seu auge, Palmares chegou a ter uma população de 20 mil pessoas, sobretudo escravos fugidos, indígenas e homens livres que escapavam da miséria e do poder repressor das autoridades portuguesas.

Outros quilombos conhecidos foram os de Ambrósio e Campo Grande, ambos em Minas Gerais. No século XIX, diversos quilombos menores foram construídos em regiões mais próximas dos centros urbanos, como o quilombo do Jabaquara, na serra do

Mar, no caminho entre a cidade de São Paulo e o litoral paulista.

Apesar de menores, esses quilombos foram importantes nos ataques e nas revoltas no período final da escravidão. Os quilombolas organizavam guerrilhas nas estradas e serviam de refúgio aos escravos fugidos das fazendas.

Muitos quilombos eram vilas organizadas e prósperas. Além da produção agrícola interna, os quilombolas trocavam e negociavam seus produtos com fazendeiros e comerciantes luso-brasileiros. Esse comércio foi essencial para a manutenção dos qui-



Antônio Diogo da Silva Parreiras. Zumbi, 1917. Óleo sobre tela.

Fonte: REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. **Para Viver Juntos: História**. 3. ed., v. 2, São Paulo: Edições SM, p. 156, 2012.

Em suma, a eleição reincidente dessas grandes revoltas escravas ao âmbito dos conteúdos afirmados pelas coleções tem como efeitos o reforço do processo de normalização das histórias afro-brasileiras diante dos discursos históricos nacionais. Isso ocorre na medida em que a relevância dessas práticas de resistência foi afirmada de maneira atrelada ao quanto elas se mostram significativas sob o ponto de vista das instancias de poder na época consolidadas. Reforça-se, assim, uma tradição já consagrada entre os paradigmas de interpretação da história nacional na qual as instituições e sujeitos situados em posições de poder são o eixo que define se a proeminência de um determinado evento é suficiente para alçá-lo ao rol dos acontecimentos históricos.

Logo, para que um determinado tema seja inserido na ordem do discurso, é necessário que estabeleça negociações (nem sempre harmoniosas) com os discursos já anteriormente estabelecidos pelas redes de saber e poder que a delimitam, haja vista que são essas redes que “dão lugar a um saber possível”. (FOUCAULT, 1987, p. 31). Assim, a produção de discursos em torno de histórias afro-brasileiras não pode ser idealizada como uma forma purista de valorização desses conteúdos. Em sentido diverso, “deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nessa prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade”. (FOUCAULT, 1996, p. 53).

No entanto, além das grandes revoltas escravas, também foram significativamente citadas entre as coleções uma série de práticas que podem ser interpretadas como micro resistências, considerando que se caracterizam por formas de resistência circunscritas fora dos âmbitos de poder oficial, localizadas no ambiente doméstico, ou ainda, realizadas por pequenos grupos ou de forma individual. Ao se tomar esses discursos de modo a evidenciá-los em seus aspectos práticos produtivos, identifica-se de que forma eles se opõem a uma determinada abordagem da história nacional diante da qual as populações afro-brasileiras apareciam coisificadas, reduzidas à condição de mão de obra braçal em sua participação na formação histórica no país.

Nesses discursos, é demarcada a permeabilidade das estratégias de resistência perpetradas pelos sujeitos escravizados, indicando que, mesmo aqueles que não estiveram engajados em fugas, quilombos ou grandes revoltas, também foram protagonistas de uma diversidade de práticas resistentes, sejam elas manifestações culturais, laços de auxílio mútuo ou até mesmo negociações, conforme indicam os discursos presentes nos excertos a seguir.

Figura 16 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Encontros com a História” sobre práticas cotidianas de resistência à escravidão

Resistência cultural

Os escravos buscavam também formas mais sutis de resistência, principalmente, na religião e na arte. Para preservar a memória africana (palavras, músicas e rituais), relacionavam os santos católicos às suas divindades africanas.

De acordo com a religião afro-brasileira conhecida como candomblé, “Olorum”, o orixá da criação, era associado a Deus; Ogum, orixá da guerra, foi associado a São Jorge; Iemanjá, deusa das águas, a grande mãe, tinha como correspondente Nossa Senhora da Conceição.

Essa união de crenças – ou sincretismo religioso – deu origem a diferentes religiões que vêm sendo difundidas no Brasil.

Rico em detalhes, o ritual do candomblé atribui a cada santo ou orixá uma comida, uma cor e uma dança específica. O chefe do terreiro, chamado de pai de santo ou mãe de santo – denominação proveniente do catolicismo – tinha grande poder sobre os membros da comunidade religiosa e garantia a unidade dos escravos, favorecendo a organização da resistência aos senhores.



Sincretismo: fusão de ideias ou de elementos culturais, como a religião.

Consulte o Manual do Professor e tenha acesso à Leitura complementar “Religiões tradicionais africanas”.

Por meio da arte e da religião, os escravos resgatavam suas raízes africanas, participando de forma decisiva na formação da diversidade e da pluralidade cultural do Brasil.

Fonte: RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. **Encontros com a História**. 3. ed., v. 2, Curitiba: Positivo, p. 213, 2012.

Figura 17 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “História nos dias de Hoje” sobre práticas cotidianas de resistência à escravidão

RESISTÊNCIAS À ESCRAVIDÃO

Durante quase quatro séculos, a escravidão foi a principal relação de trabalho no Brasil. A mistura de lembranças do passado com a vida no cativeiro possibilitaram aos africanos desenvolver uma maneira de suportar a condição de escravizados. Era preciso um jeito novo para lidar com a opressão do senhor branco e para se comunicar com outros africanos de origens diferentes. Enfim, para preservar a humanidade que a escravidão insistia em querer tirar.

Professor(a): A alegoria da flor como um elemento da resistência à escravidão foi retirada do livro homônimo de Robert Slenes listado na **Bibliografia** deste livro, página 288.

LAÇOS DE FAMÍLIA: NA SENZALA, UMA FLOR

Os escravos resistiam ao reconstruírem seus laços familiares ou formarem novas famílias. No cativeiro, não havia lugar para uma família tradicional monogâmica e patriarcal. Tido como mercadoria, o africano podia ser vendido, trocado, alugado. E com isso a formação de famílias nos moldes tradicionais cristãos, para o escravo, se tornava impossível.

No entanto, dentro dos limites e abusos impostos pela escravidão, o cativo foi buscar um sentido para a família, diferente do branco. Assim, uma família poderia surgir no interior sombrio das senzalas. Como uma flor que insistisse em brotar em algum "canto" da escravidão.

A união conjugal também possibilitava a conquista de pequenas coisas que, aos olhos do branco, ou mesmo aos olhos da maioria das pessoas nos dias atuais, podiam parecer insignificantes. Um casal e seus filhos geralmente ganhavam um compartimento separado dentro das senzalas. Isso era fundamental, pois permitia um mínimo de privacidade para a família. Na verdade, esse compartimento adquiriu um valor inestimável, pois significava ter um "lugar" próprio, o que era impossível para o restante do grupo.

O fogo no qual se preparava a comida nas senzalas era comunitário. No pequeno compartimento familiar, os cativos tinham seu próprio fogão. Ao pé do fogo a família podia se reunir para contar histórias, relembrar rituais do passado, dormir.

LAÇOS DE FRATERNIDADE: IRMANDADES E ASSOCIAÇÕES RELIGIOSAS

Os escravos resistiam quando se uniam a outros cativos do mesmo grupo étnico, organizando-se em associações religiosas ou irmandades. Disfarçavam seus deuses africanos, combinando-os aos santos cristãos. O culto a Nossa Senhora do Rosário, Santa Ifigênia e São Benedito são alguns exemplos.

Fonte: CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**. v. 2, São Paulo: Leya, p. 253, 2012.

Habitação de negros,
Johann Moritz Rugendas.
Litografia colorida, c. 1835.

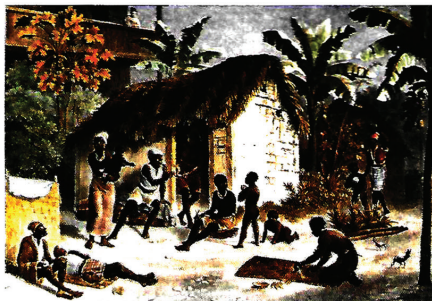


Figura 18 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “História nos dias de Hoje” sobre práticas cotidianas de resistência à escravidão

LAÇOS DE SOLIDARIEDADE: ASSOCIAÇÕES DE OFÍCIO

Cabelos lanosos cuidadosamente trançados, criando lindas esculturas. Joias exuberantes, brincos, pulseiras, pingentes e correntes de ouro, prata e pedraria. Ricos panos da Costa sensualmente lançados sobre os ombros. Elegância feminina: mais uma das riquezas trazidas da África. ▼

ANUÁRIO HISTÓRICO DO SENEGAL



Mulher Fula, Edmond Fourte. Cartão postal, Dakar, Senegal, 1900.

Na cidade, os escravos de um mesmo ofício também se reuniam em associações. Essas associações se compunham de cativos de uma mesma etnia que, às vezes, rivalizava com outras. Como a população negra e mestiça era muito grande, as administrações públicas estimulavam essas rivalidades entre os grupos étnicos, evitando, assim, a formação de alianças que comprometessem a segurança da minoria branca e livre.

Os grupos se reuniam em diferentes lugares da cidade, especialmente nos cruzamentos de ruas, onde esperavam a clientela das associações. Enquanto aguardavam, teciam chapéus de palha, faziam gaiolas para passarinhos, confeccionavam pulseiras de contas e objetos de couro. O grupo de uma mesma associação obedecia a um líder chamado de **capitão do canto**, geralmente um excelente jogador de capoeira.

O trabalho escravo criava laços de união diferentes daqueles que os dividiam em muitos povos na África. Para enfrentar a prisão, eram necessárias amizade e fidelidade no interior dos novos grupos de ajuda e solidariedade que se formavam entre os escravos da cidade.

As associações emergiam como flores de canteiros. Viviam cativas, cercadas por paredes de pedra, mas insistiam em florescer e ameaçavam, com seu colorido e perfume, invadir a arquitetura embrutecida da escravidão.

A dominação dos senhores brancos, das autoridades ou da Igreja Católica dificultou, mas não conseguiu impedir que os negros escravizados também mantivessem acesas suas chamas ancestrais.

O ofício também transformava o escravo em trabalhador especializado. Aprender um ofício era a oportunidade de desenvolver diferentes habilidades. Excelentes operários de mineração e do ferro, ávidos comerciantes, oururgãos com destreza, dentistas conhecidos, barbeiros procurados, sapateiros experientes,

cabeleireiros, empregados da alfândega, entalhadores e carpinteiros.

Apesar do papel subalterno, a serviço de seus senhores nas ruas das cidades, aprendendo e difundindo conhecimentos, o negro escravizado encontrou diferentes formas, muitas vezes silenciosas, de resistência à condição de "coisa".

Fonte: CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam.

História nos dias de hoje. v. 3, São Paulo: Leya, p. 256, 2012.

Figura 19 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “História nos dias de Hoje” sobre práticas cotidianas de resistência à escravidão

A CAPOEIRA, LUTA DISFARÇADA EM DANÇA

Os escravos também resistiam à desumanidade de sua condição quando disfarçavam sua luta no jogo da capoeira.

Existem várias histórias sobre a origem tanto da luta quanto do termo **capoeira**. O vocábulo capoeira pode designar uma clareira no mato, lugar onde os escravos, no Brasil, se refugiavam quando eram perseguidos. Ou pode significar um tipo de cesto onde se guardavam capões (galos) e outras aves domésticas para serem vendidas nos mercados. Enquanto os negros escravizados esperavam que o mercado abrisse, praticavam uma dança cujos movimentos eram inspirados em animais como arraia, galo, macaco, morcego etc.

Quanto à luta, uns afirmam que os negros africanos trouxeram a capoeira da África, e que ela, originalmente, era uma cerimônia de conquista de parceiros realizada por alguns povos do continente. Mas quase todos concordam que a capoeira foi desenvolvida nas senzalas pelos negros escravizados no Brasil. De qualquer maneira, a capoeira brasileira nasceu como uma forma especial de resistência à opressão e à dominação física e cultural dos senhores brancos.

Fonte: CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**. v. 3, São Paulo: Leya, p. 257, 2012.

Figura 20 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Saber e Fazer História” sobre práticas cotidianas de resistência à escravidão

Conflitos e negociações

As negociações entre senhores e escravos faziam parte do cotidiano da escravidão. Muitos escravos obedeciam a seus senhores e trabalhavam para eles em troca de um melhor padrão de sobrevivência, ou seja, em troca de:

- alimentos;
- vestuário;
- um pedaço de terra para cultivar em benefício próprio ou comunitário;
- direito de formar famílias;
- possibilidade de expressar sua cultura, organizando, por exemplo, festas religiosas.

Uma das muitas formas de negociação envolvia a conquista de lugares separados nas senzalas para viver com suas famílias ou o direito de comprar sua liberdade quando conseguiam juntar o dinheiro necessário para isso.

Na medida de suas possibilidades, os africanos e seus descendentes transformaram seu tempo e sua condição, promovendo uma luta aberta contra a escravidão ou negociando com seus senhores e tentando reduzir os aspectos mais perversos do cativeiro.

A negociação, porém, não deve ser entendida como conformismo. Do mesmo modo, a sabotagem da produção não deve ser confundida com preguiça ou falta de disposição para o trabalho. Afinal, os escravos não recebiam pagamento pelas tarefas que cumpriam nem tinham descanso, como os trabalhadores atuais. Eles não podiam escolher o trabalho a ser feito ou a terra onde iriam morar. Por isso, todas as formas de viver em condições tão difíceis devem ser encaradas como estratégias de sobrevivência cotidiana.

Ao apontarem para a intransigência da condição humana das populações já escravizadas mesmo diante da posição de assujeitamento que lhes fora imposta, tais discursos operam no sentido de legitimar as subjetividades afro-brasileiras em seu valor histórico, identitário e cultural. Por essa via, sua condição de sujeitos históricos é validada pelo conhecimento histórico escolar, instituindo-os como legitimamente partícipes da formação histórica nacional. Isso se mostra significativo ao capturar esses sujeitos como objetos do conhecimento histórico, inscrevendo-os em uma rede discursiva de saberes por meio dos quais é possível não apenas conhecê-los, mas defini-los e regulá-los.

Nesse sentido, a afirmação de práticas de resistência, ora centradas nas “grandes revoltas”, ora centradas nas micro resistências, não pode ser interpretada como uma contradição discursiva, haja vista a relação de complementariedade que se estabelece entre ambas as perspectivas. Na primeira, efetiva-se a normalização das histórias afro-brasileiras pela afirmação de sua inferência diante de espaços e sujeitos já tradicionalmente legitimados pelos discursos históricos escolares. Na segunda, legitima-se a irredutibilidade de sua condição de sujeitos históricos por meio da constatação da dispersão incontornável das suas estratégias de resistência. Ambas operam no sentido de produzir subjetividades afro-brasileiras integradas aos discursos históricos nacionais, refinando, assim, o controle sobre essas populações pela sua assimilação discursiva.

Ainda no que se relaciona à produção de subjetividades afro-brasileiras entre os discursos veiculados no Livro do Aluno dos volumes de 7º e 8º anos, é válido chamar a atenção para a reincidência das referências à origem dos povos africanos traficados para o Brasil, conforme indicam os excertos destacados a seguir.

Figura 21 – Excerto do volume de 8º ano da coleção “Vontade de saber História” sobre a diversidade étnica dos povos africanos que chegaram ao Brasil

A diversidade étnica dos africanos

No Período Regencial, existia no Brasil uma grande diversidade de africanos e seus descendentes.

As nações africanas

No século XIX, os povos que habitavam a África tinham semelhanças e também diferenças entre si. Quando essas pessoas foram trazidas para o Brasil como escravas, elas trouxeram consigo uma grande variedade cultural, expressa na diversidade linguística, religiosa e de costumes.

Ao ser escravizado, o africano recebia uma denominação, atribuída pelo traficante, de acordo com algumas características específicas, como o local onde ele foi capturado ou embarcado, ou ainda algum aspecto cultural, religioso ou étnico que o identificasse. Essa denominação inseria o escravo em um grupo social chamado “nação”, que não refletia necessariamente sua etnia de origem, mas que lhe servia como uma identidade no Brasil.

Veja a seguir alguns exemplos de “nações” africanas.



- ◀ **Monjolo:** os africanos denominados monjolos eram aqueles originários da região de Monsol, no atual Congo. Assim como outras etnias, os monjolos tinham o hábito de fazer **escarificações** em seus corpos. Essas escarificações tinham um sentido cultural importante para eles, pois os diferenciavam das demais etnias africanas.

Escarificações = incisões, cortes feitos na pele.



- ▶ **Moçambique:** os moçambiques eram aqueles embarcados na costa de Moçambique. Nessa região, africanos de diversas etnias eram vendidos aos portugueses. A utilização do coco em pratos da culinária afro-brasileira deve-se, em parte, à influência dos moçambiques.



- ◀ **Mina:** eram os escravos embarcados na Costa da Mina, região noroeste da África. Sua presença no Brasil cresceu com a descoberta de ouro em Minas Gerais, pois esses povos eram conhecedores do trabalho de mineração. Entre eles, havia muitos muçulmanos.

A cultura afro-brasileira

A presença de africanos e de afrodescendentes no Brasil, desde o Período Colonial, contribuiu para a formação cultural do país. Nesse contexto, desenvolveu-se a cultura afro-brasileira, que se manifesta, por exemplo, na religião, na culinária, na música e na dança, bem como nas palavras e expressões africanas incorporadas ao português falado no Brasil.

Figura 22 – Excerto do volume de 8º ano da coleção “História, sociedade e cidadania” sobre a diversidade étnica dos povos africanos que chegaram ao Brasil

De onde eram?

Eram povos de diferentes lugares da África, com características físicas e culturais próprias, que trouxeram consigo hábitos, línguas e tradições que marcam profundamente o nosso cotidiano. A maioria dos africanos entrados no Brasil saiu da região localizada ao sul do Equador, pelos portos de Benguela, Luanda e Cabinda. Outra parte considerável saiu da Costa da Mina, pelos portos de Lagos, Ajuda e São Jorge da Mina. E um número menor saiu pelo porto de Moçambique.

Portos de embarque de africanos

Enquanto durou o tráfico atlântico, esses foram os principais portos de embarque de africanos para o Brasil.

No Brasil, os africanos não eram chamados pela sua etnia, mas sim pelo nome do porto ou da região onde tinham sido embarcados. Um africano de etnia congo, por exemplo, era chamado aqui de cabinda, se esse fosse o nome do porto africano por onde ele tinha sido embarcado. Outro exemplo: os diferentes povos embarcados na Costa da Mina (África ocidental) eram chamados simplesmente de minas.

Benguela era o nome do porto de embarque e não da etnia.

Africana mina.

Fonte: BOULOS JUNIOR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. 2. ed., v. 3, São Paulo: FTD, p. 14, 2012.

Fonte: BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. 2. ed., v. 3, São Paulo: FTD, p. 14, 2012.

Figura 23 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Saber e Fazer História” sobre a diversidade étnica dos povos africanos que chegaram ao Brasil

A origem

Para entender


Sabotar: dificultar de propósito, prejudicar de forma oculta.

Outro fator que diferenciava os escravos africanos na hora da compra era sua procedência. Nos séculos XVII e XVIII, os chamados **sudaneses**, vindos da África Ocidental, eram comprados por um preço maior. Isso porque muitos senhores achavam que eles fossem mais fortes e inteligentes. Porém, esses escravos, que eram islamizados, foram os líderes de muitas revoltas, especialmente nos séculos XVIII e XIX.


Por causa disso e de tratados assinados no século XIX que proibiam aos traficantes fazer comércio em regiões da África Ocidental, os **bantos**, originários de Angola e do Congo, na África Central, passaram a ser mais procurados. Os senhores os consideravam mais pacíficos e adaptados ao trabalho. Mas essa era a visão dos senhores, pois os escravos de origem banto também organizaram revoltas, fugas e sabotavam a produção.

Dentro desses grandes grupos (sudaneses e bantos), havia indivíduos de diferentes culturas, que, na condição de escravos, trouxeram consigo línguas, costumes, habilidades e conhecimentos técnicos diversos.


Os escravos que vinham para o Brasil procediam de diferentes grupos e regiões do continente africano. Reprodução de retratos feitos por Rugendas aproximadamente em 1830 mostrando essa diversidade.




BENGUELA.



ANGOLA.



CONGO.



MONJOLA.

Fonte: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e Fazer História**. 7. ed., v. 2, São Paulo: Saraiva, p. 190, 2012.

Figura 24 – Excerto do volume de 7º ano da coleção “Perspectiva História” sobre a diversidade étnica dos povos africanos que chegaram ao Brasil

A diversidade cultural dos africanos

Os africanos que foram trazidos para o território brasileiro no início vinham da região da Guiné. A partir de 1600 começaram a ser trazidos de Angola e do Congo.

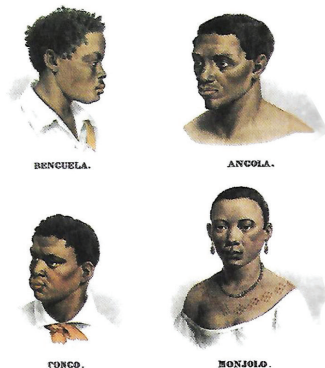
Como já estudamos, a África é um continente de grande diversidade étnica e cultural. Portanto, apesar de serem chamados genericamente de africanos, os homens, as mulheres e as crianças provinham de diferentes grupos linguísticos e culturais. De acordo com estudiosos do período, vieram para o Brasil africanos dos grupos descritos a seguir.

- ▶ Culturas sudanesas: representadas principalmente pelos iorubás, da Nigéria – introduzidos no Brasil em fins do século XVIII, estavam divididos em vários grupos (nagôs, eubá, ketu etc.); povos daomeanos (ewe, fon etc.); fanti-ashanti e diversos outros povos da região.
- ▶ Culturas guineano-sudanesas islamizadas: que adotavam a religião islâmica, como os pertencentes aos grupos fulah, mandinga, hauçá etc.
- ▶ Culturas bantus (ou bantos): como cabindas, benguelas, angolas, congos.

Ao chegarem à colônia portuguesa na América, os escravizados eram classificados em dois grupos, sem considerar sua origem, etnia, cultura:

- ▶ os boçais, recém-chegados que não tinham conhecimento da língua nem da cultura portuguesa;
- ▶ os ladinos, africanos que já conheciam a língua portuguesa.

Havia ainda a denominação de crioulos para os descendentes de africanos nascidos na colônia.



Johann Moritz Rugendas. *Benguela, Angola, Congo e Monjolo*, c. 1822-1825. Aquarela, 30 x 25,5 cm.

Fonte: MOCELLIN, Renato, CAMARGO, Rosiane de. **Perspectiva História**. 2. ed., v. 2, São Paulo: Editora do Brasil, p. 254, 2012.

Entre os excertos destacados, é possível perceber, como ponto comum, a afirmação tanto da diversidade das etnias africanas quanto da diversidade de suas referenciais culturais, indicando que essas características foram trazidas para o território nacional juntamente com esses povos e que, portanto, afetaram as manifestações culturais aqui empregadas, sejam elas manifestas na religiosidade, nas tradições populares, na culinária, na linguagem, na música, ou em outras esferas culturais.

Desse modo, esses discursos instituem a diversidade como intrinsecamente constitutiva das subjetividades afro-brasileiras, apontada como principal atributo que especificava seus grupos originários. Ao afirmarem que suas características históricas e identitárias encontram-se pulverizadas em um espectro amplo de referências étnicas e culturais, esses discursos garantem que os contornos que definem as populações afro-brasileiras não estejam especificamente demarcados em suas diferenças. Evidencia-se, dessa forma, como a afirmação da diversidade implica, em última instância, o silenciamento da diferença. Segundo Silva (2000, p. 98), na valorização da diversidade,

[...] o pressuposto básico é o de que a ‘natureza’ humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas. [...] O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas “respeitada”.

Além das implicações que incidem sobre as relações raciais, o apagamento das diferenças também visa a manutenção da harmonia do corpo espécie da população, que pode até se admitir diverso e manter-se vigoroso em sua unicidade, desde que sejam operadas estratégias eficazes no controle dos atritos que possam vir a ser acarretados pelo caráter desestabilizador da diferença. Por essa via, garante-se a “segurança do conjunto” da população brasileira “em relação aos seus perigos internos” (FOUCAULT, 1999, p. 297).

É justamente nesse sentido que as subjetividades afro-brasileiras são definidas tendo por objetivo sua assimilação aos grandes eixos que demarcam os discursos históricos nacionais. Por essa via, é possível governar suas diferenças de modo que não se evidenciem demasiadamente

a ponto de contrastarem com esses discursos, favorecendo que o sentimento de pertencimento racial esteja subjugado ao sentimento de pertencimento nacional. Em outras palavras, na fabricação de subjetividades afro-brasileiras, o objetivo final implicado não é tanto delimitá-las naquilo que elas possuem de específico, mas afirmá-las como brasileiras de modo a integrá-las de forma eficiente nas práticas de governamento que incidem sobre a população nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento investigativo que resultou nesta Tese foi inicialmente constituído pelo levantamento de uma série de questionamentos em torno do processo de institucionalização das histórias afro-brasileiras entre os currículos escolares. Durante as diferentes etapas de pesquisa, alguns pontos dessas interrogações puderam ser sanados; no entanto, diante da riqueza do objeto abordado e da complexidade dos referenciais teóricos acionados, o final deste percurso também se constitui como um ponto de partida que aponta para novas problematizações. Desse modo, destaco aqui mais o caminho das reflexões desenvolvidas do que conclusões fechadas e assertivas.

Ao longo deste trabalho, identifiquei práticas discursivas que foram estrategicamente produzidas em diferentes contextos históricos com o intuito de regular aquilo que, em meio aos processos de elaboração e reelaboração da história nacional, por vezes se apresentou como uma incontornável constatação: as histórias afro-brasileiras são a história brasileira. Essa “realidade” procurou ser anulada, freada ou regulada pelo dispositivo educacional em diferentes momentos e por meio de diferentes estratégias, que foram refinadas ao longo do tempo visando controlar os riscos de instabilidade que a presença afro-brasileira pudesse vir a causar à interpretação da formação histórica do país.

No contexto do advento da Independência, a história como disciplina escolar e seus respectivos livros didáticos foram institucionalizados com o intuito de produzir discursos históricos nacionais que viabilizassem a integração do país ao conjunto da História Universal. Para tanto, fez-se necessário especificar eventos, sujeitos e características identitárias e culturais que fossem capazes de demarcá-los na ordem teleológica do ideal de progresso. A delimitação desses discursos, pautada em uma epistemologia eurocêntrica, mostrou-se eficiente no sentido de invisibilizar as diferenças e violências raciais e, ao mesmo tempo, de modo a demarcar os sujeitos colonizadores e seus descendentes como verdadeiros representantes da identidade nacional. Por essa via, os discursos históricos nacionais foram operados na lógica do racismo de Estado (FOCAULT, 1999), promovendo o apagamento (morte) das populações afro-brasileiras em sua condição de sujeitos históricos.

No século seguinte, com a emergência de estratégias biopolíticas de controle sobre a população brasileira nos anos 1930, o mito da democracia racial foi operado nos discursos históricos escolares de modo

a reposicionar as subjetividades nacionais e promover o governo étnico-racial da nação. Na perspectiva interpretativa instituída por esse paradigma, as populações afro-brasileiras passaram a constituir uma dentre as três raças participantes da formação histórica nacional. Tal alteração entre os regimes de verdade vigentes na produção de discursos históricos nacionais, no entanto, não indica para uma posição de equidade desses sujeitos na síntese identitária nacional. Em sentido diverso, o que ocorre é um aprimoramento das práticas discursivas que visavam seu apagamento. Essas práticas passam a estar pautadas na noção de mestiçagem, que opera na diluição das especificidades étnicas e culturais das populações afro-brasileiras e, simultaneamente, na reafirmação da existência de relações cordiais entre as diferentes raças que compõem o país.

O mito da democracia racial manteve-se eficiente como estratégia de governo biopolítico até o início dos anos 1990, quando os discursos contestatórios aos seus pressupostos assumiram maior legitimidade entre as políticas oficiais. Isso ocorre em consequência do reposicionamento das relações de poder acarretado pelo processo de redemocratização do país. Nesse cenário, as lutas protagonizadas por movimentos sociais antirracistas articulam-se com as denúncias de professores e pesquisadores da área da educação sobre o papel do sistema escolar na perpetuação do racismo, tencionando a promoção de políticas no sentido do combate ao preconceito racial pela via educacional. Entre a segunda metade dos anos 1990 e o início dos anos 2000, é possível constatar um reposicionamento dos fundamentos educacionais vigentes entre os discursos oficiais, que promoveram descontinuidades nas práticas de governo das relações étnico-raciais no país.

Tais alterações são decorrentes do processo de governamentalização do combate ao racismo, que se institucionaliza com uma virada na concepção estatal em relação ao tratamento das violências e desigualdades raciais. A interpelação de tais questões deixa de estar pautada no seu encobrimento por meio do paradigma da cordialidade e passa a estar fundamentada na promoção de práticas que visam produzir sujeitos tolerantes com a diversidade racial. Para tanto, o dispositivo educacional produz e opera discursos, a exemplo da LDB e dos PCNs, que instituem a legitimidade de uma perspectiva educacional na qual a diversidade é valorizada e instituída como característica histórica que especifica o Brasil. Desse modo, esses acontecimentos discursivos alteram regimes de verdade e constituem as condições históricas que possibilitaram às histórias afro-brasileiras adentrarem a “ordem do discurso” das políticas

educacionais, o que ocorre oficialmente com a promulgação da Lei nº 10.639, em 2003.

A referida Lei, portanto, é um advento discursivo que se estabelece articulado a uma rede de discursos que movimenta as relações entre saber e poder e promove descontinuidades nas possibilidades de produção da verdade no âmbito do conhecimento histórico escolar. Sua inserção entre as políticas de “Educação das Relações Étnico-Raciais” indica para a operacionalidade da produção de discursos em torno de histórias afro-brasileiras visando refinar a eficiência das práticas de governo que objetivam produzir sujeitos tolerantes. Ao instituir as subjetividades afro-brasileiras em uma abordagem positiva acerca de suas histórias e culturas, essas populações são legitimadas como contribuintes da formação histórica e identitária nacional. Nesse sentido, o conhecimento histórico é operado de modo a impelir a aceitação e a tolerância de sujeitos afro-brasileiros em meio às relações raciais que permeiam o corpo espécie da população brasileira.

A produção de histórias afro-brasileiras ao mesmo tempo é perpassada pelo intento de constituí-las como objetos do conhecimento histórico escolar, de modo a controlar a definição de suas subjetividades. Isso ocorre de maneira privilegiada por intermédio dos discursos veiculados em livros didáticos de História, que são regulados pelas políticas educacionais a fim de garantir um alinhamento das abordagens dos conteúdos afro-brasileiros no ambiente escolar. As estratégias desenvolvidas pelo PNLD no sentido de avaliar essa adequação indicam para uma continuidade no interesse político em torno desses materiais. Isso se evidencia ao passo que permanecem sendo acionados de forma estratégica, desde sua institucionalização dentro do dispositivo educacional, tanto no sentido de estabelecer paradigmas históricos de interpretação nacional quanto com o intuito de regular as relações raciais no país.

Ao capturar as histórias afro-brasileiras em uma rede de saberes, os discursos veiculados pelas coleções didáticas de História aprovadas pelo PNLD 2014 produzem efeitos de verdade que delimitam essas populações em sua subjetividade histórica. Isso ocorre por meio de discursos que inscrevem uma trajetória interpretativa na qual sua origem é conectada a um *locus*, delimitado na antiguidade africana, que posiciona a gênese de sua ancestralidade dentro do tempo histórico Universal. A integração das populações afro-brasileiras ao processo de formação nacional também é produzida discursivamente no sentido de legitimar sua agência

histórica, de modo que a experiência da escravidão é apontada de forma diretamente articulada às lutas empreendidas por esses sujeitos. Seu passado de resistência e suas referências culturais diversas são legitimados como contribuições históricas que agregam positivamente à formação histórica do Brasil, impelindo o país a distanciar-se progressivamente do ostracismo das diferenças e violências raciais para “evoluir” em direção à sua constituição como uma nação democrática e diversa. Por essa via, nos discursos centrados no passado recente e no contexto contemporâneo, as violências raciais perdem sua relevância como acontecimentos históricos na mesma medida em que as histórias afro-brasileiras deixam de ser especificadas em suas diferenças. Essas histórias passam, assim, a integrar o conjunto diverso de eventos e sujeitos que delimitam a história nacional.

Tal constatação indica para o processo de normalização discursiva (FOCAULT, 2008) empreendido pelas coleções analisadas, que recortam as histórias afro-brasileiras de modo a destacar seus elementos que melhor se alinham aos paradigmas de interpretação da formação histórica nacional. É nesse sentido que ocorre a eleição de determinados sujeitos históricos ao *status* de heróis, como no exemplo emblemático de Zumbi dos Palmares. Esse personagem é integrado entre as figuras exemplares da história do país ao passo que algumas de suas características, como o gênero masculino e sua posição de liderança em oposição à esfera do poder oficial, garantem seu alinhamento entre os demais sujeitos heroicos nacionais sem rasurar os discursos que os galgaram a tal posição.

Nesse sentido, é possível identificar tanto continuidades como descontinuidades na constituição dos discursos históricos nacionais nessas coleções. Ao mesmo tempo que a presença obrigatória das histórias afro-brasileiras condiciona modificações em meio às regularidades discursivas que marcam a produção desses discursos, também promove articulações a regimes de saber anteriormente estabelecidos. Esses regimes operam relações de poder ao legitimar essas histórias como objetos históricos e, ao mesmo tempo, ao delimitar os contornos de sua historicidade por intermédio de seus próprios pressupostos epistemológicos.

A limitação do espectro das subjetividades afro-brasileiras visa geri-las de modo a evitar que a irrupção descontínua de suas diferenças abale a harmonia interna do corpo espécie da população brasileira. Nessa perspectiva, a demarcação dos paradigmas históricos e identitários nacionais sob a insígnia da diversidade funciona como uma estratégia profilática no sentido de manter as diferenças étnicas e culturais

internas, bem como as relações de poder que sustentaram e sustentam a existência de violências raciais, convenientemente indeterminadas. Desse modo, ainda que as condutas intolerantes com a diversidade racial sejam desautorizadas pelos discursos que instituem as políticas de “Educação das Relações Étnico-raciais”, a instrumentalização da noção de diversidade como um valor tacitamente positivo atua no sentido de articular a unicidade nacional em torno de uma característica identitária comum que, ao mesmo tempo, se mostra eficiente no sentido de regular as relações étnico-raciais de modo a apaziguar seus conflitos e diferenças.

Diante das considerações apontadas, destaco a potencialidade heurística dos aportes produzidos por Foucault na apreciação dos meandros que entrecruzam questões raciais e educação. A articulação entre esses elementos, que se evidencia como uma continuidade em meio a trajetória histórica de formação do Brasil, foi problematizada nesta Tese por intermédio das categorias de discurso, poder, saber, verdade, governo, normalização e biopolítica. Todavia, as possibilidades de análise que esse escopo teórico-metodológico possibilita certamente não foram esgotadas na discussão aqui desenvolvida, de modo que as conclusões identificadas, longe de estarem encerradas em si mesmas, iluminam a relevância de outros focos de investigação possíveis.

Caberia, por exemplo, uma análise que operasse esses referenciais em torno de um recorte temporal mais amplo, levando em conta um conjunto de coleções didáticas de História provenientes de diferentes contextos. Desse modo, seria possível focar as discontinuidades das estratégias discursivas que permeiam a produção de subjetividades nacionais e/ou afro-brasileiras nesses materiais ao longo de um período determinado. Outra possibilidade relevante seria analisar, no contexto histórico atual e ao longo dos próximos anos, em que medida a emergência de um novo projeto de poder ao âmbito do Governo Federal afeta a produção dos discursos históricos nacionais veiculados em livros didáticos, em especial, no que diz respeito às histórias afro-brasileiras.

A proposição dessas problemáticas de pesquisa pressupõe que a posição de poder ocupada por um discurso é sempre flutuante, haja vista que sua relevância se inscreve na discontinuidade histórica dos acontecimentos. Nesse sentido, compreendo que o processo de institucionalização de uma perspectiva de educação das relações étnico-raciais como um eixo significativo entre as políticas educacionais não está consolidado de forma hegemônica. As práticas de governo das questões raciais situadas no dispositivo educacional permanecem uma

questão aberta e em disputa, evidenciando a provisoriedade e a raridade das práticas discursivas e das lutas por meio das quais o conhecimento histórico escolar e os demais saberes validados pelo sistema educacional são elaborados e reelaborados.

Assim, a análise das condições históricas de possibilidade que se articularam para que as histórias afro-brasileiras adentrassem ao âmbito das políticas educacionais passando a integrar, de maneira disputada e contingente, o rol dos conteúdos curriculares obrigatórios, não teve por objetivo apontar para o peso irretocável dos efeitos que sua instituição discursiva tenha acarretado. Em suma, por meio desta trajetória de investigação, o intuito foi evidenciar a dinamicidade implícita que constitui esses discursos e as práticas de governo colocadas em prática por seu intermédio.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil da escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 28-41, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**: São Paulo, n. 164, p. 487-516, 2011.

_____. Reflexões sobre currículo e diversidade cultural. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kasumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz (Org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdade, diversidade**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 153-169.

_____. Identidades nacionais e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLES, M. F. (Org.). **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre, Artmed, p. 17-33, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 fev. 2018.

_____. 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: 17 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 17 fev. 2018.

_____. Resolução 1/2004. CNE/CP. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de junho de 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004b. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

CAIMI, Flavia Eloisa. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In: BERETA, Cristiani da Silva; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Ensino de História, Memória e Cultura**. Curitiba: CRV, p. 17-34, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, 2008.

CANDIOTO, Cesar. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, n. 115, p. 203-217, 2007.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149, 2000.

CARDOSO, Hamilton B. Limites do confronto racial e aspectos da experiência negra do Brasil: reflexões. In: SADER, Emir (Org.). **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, p. 82-104, 1987.

CARDOSO, Fernando Henrique. Atos e Palavras do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Presidência da República. **Coleção Construindo a democracia Racial**. Brasília: MJ, 1998.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso por seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CELESTINO, Gabriela Santetti. **Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, Florianópolis, 2016.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Revista Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. **Relações raciais e educação**: o estado da arte. Revista Teias, v. 14, n. 31, p. 107-132, 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 17 fev. 2018.

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

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Revista Educação e Realidade**, n. 25, v. 2, p. 163-177, 2000.

FERNANDES, Claudemar. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Ditos e escritos I: Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder e saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Verdade e subjetividade**. Revista de Comunicação e Linguagem, Lisboa, nº 19, p. 203-223, 1993.

_____. O que é a crítica? Crítica e Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, n. 2, v. 82, p. 35-63, 1990.

FREITAS, José Aparecida de. E o que está fora da ordem do discurso escolar? **Revista Thema**, v. 10, n. 1, p.115-121, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Livro didático e história do ensino de história: caminhos de pesquisa. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovrio; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JUNIOR, Arnaldo (Org.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, p. 19-34, 2013.

GATTI JÚNIOR, Dcio Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de História (Brasil, décadas de 1960 a 1990). In: BERETA, Cristiani da Silva; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Ensino de História, Memória e Cultura**. Curitiba: CRV, p. 93-113, 2013.

GOMES, Arilson dos Santos. O Primeiro Congresso Nacional do Negro e a sua importância para a integração social dos negros brasileiros e a ascensão material da Sociedade Floresta Aurora. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, p. 1-18, 2009.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.

HALL, Stuart. Raça, O Significante Flutuante. **Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**, v. 2, ano VIII, 2015a. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>> Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015b.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos Estudos Culturais e foucaultianos. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, p. 57-74, 2006.

JACCOUD, Luciana et al. Entre o racismo e a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In: JACCOUD, Luciana (Org.) **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma Análise dos Últimos 20 Anos**. Brasília: Ipea, p. 261-328, 2009.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-132, 2004.

MACIEL, Luíza Vieira. **História e cultura africana na compreensão de jovens estudantes da Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos (Florianópolis, SC)**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, Florianópolis, 2014.

MÈTRAUX, Alfred. Unesco and the racial problem. **International Social Science Bulletin**, v. II, n. 3, 1950, p. 384.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FVG, p. 175-200, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. Livro, livro didático e forma escolar. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 219-233.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: **Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990 – 2005)**. Tese (Doutorado em História Social) – UNB, Brasília, 2007.

_____. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2012.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos**: Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, 2008.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SARGENTINI, Vanice. A análise do discurso e a natureza sociológica do objeto de análise. In: GREGOLIN, M. R.; KOGAWA, J. (Org.). **Análise do discurso e semiologia**: problematizações contemporâneas. Araraquara: Laboratório Editorial/Cultura Acadêmica UNESP, 2012.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994, p. 157.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, 2013.

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SILVA, Mozart Linhares; ASSMANN, Carolina; SIQUEIRA, Carolina. Educação, governamento e multiculturalismo no Brasil: Lei nº 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 36, 2012, 65-79.

SILVA, Mozart Linhares; ASSMANN, Carolina; SPECHT, Roberta. Educação e dispositivo de segurança: governando diferenças étnico-raciais no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 12, p. 9-25, 2014.

SILVA, Mozart Linhares; TRAPP, Rafael Petry. Movimento negro no Brasil contemporâneo: estratégias identitárias e ação política. **Revista Jovem Pesquisador**, Santa Cruz do Sul, v. 1, p. 89-98, 2010.

SILVA, Mozart Linhares da. Considerações sobre o dilema entre cor/raça/mestiçagem e ações afirmativas no Brasil. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 8-29, 2010.

_____. Educação intercultural e hibridismo identitário no Brasil: limites do multiculturalismo. In: SILVA, Mozart Linhares; HILLESHEIM, Betina; OLIVEIRA, Cláudio José (Org.) **Estudos Culturais, Educação e Alteridade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 29-54, 2009.

_____. Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil. **Revista Horizontes**, v. 32, n. 2, p. 111-122, 2014.

SILVA, Ana Ceia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? porque mudou?**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 65, p. 177-199, dez. 2016.

SKIDMORE, Thomas. **O Brasil visto de fora**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 58-67, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, p. 125-194, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000, p. 37-72.

_____. Coisas de governo. In: Rago, Margareth; ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-34, 2002.

_____. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

APÊNDICE 1 – Coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2014 analisadas

- BRAICK, Patricia Ramos. **Estudar História:** das origens do homem a era digital. São Paulo: Moderna, 2011.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania.** 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.
- CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje.** São Paulo: Leya, 2012.
- CARDOSO, Oldimar. **Leituras da História.** São Paulo: Escala Educacional, 2012.
- COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e Fazer História.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DOMINGUES, Joelza Esther. **História em documento imagem e texto.** 2. ed. São Paulo: FTD, 2012
- EDITORA MODERNA (Org.). **Projeto Araribá: História.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- MARINO, Denise Mattos; STAMPACCHIO, Léo. **Link História.** 4. ed. São Paulo: IBEP, 2012.
- MOCELLIN, Renato, CAMARGO, Rosiane de. **Perspectiva História.** 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
- PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. **Jornadas.hist.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de Saber História.** 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.
- REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. **Para Viver Juntos: História.** 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012
- RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. **Encontros com a História.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2012.
- SANTIAGO, Pedro. **Por dentro da História.** 3. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2012.
- VINCENTINO, Claudio. **Projeto Radix: História.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 201

**APÊNDICE 2 – Coleções didáticas aprovadas
pelo PNLD 2014 não analisadas**

AZEVEDO, Geane; SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris**. São Paulo: Ática, 2012.

CATELLI JUNIOR, Roberto; CABRINI, Conceição; MONTELLATO, Andrea. **Projeto Velejar História**. São Paulo: Scipione, 2012.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Novo história: conceitos e procedimentos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; LEMOS, Thiago Tremonte de. **História e vida integrada**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012.

VARGAS, João Tristan; FIGUEIRA, Divalte Garcia; **Para entender a História**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ANEXO 1 – Critérios do eixo “formação cidadã” da Ficha de avaliação do PNL D 2014 (História)

Figura 25 – Excerto da Ficha de avaliação do P NLD 2014 (História)

V – FORMAÇÃO CIDADÃ						
N.	CRITÉRIOS	SIM				NÃO
		O	B	R	I	A
X	Observância aos preceitos legais e jurídicos					
27.	<p>Cumprimento da legislação, especialmente os seguintes estatutos:</p> <p>Constituição da República Federativa do Brasil (5 de outubro de 1988).</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis n. 10.639/2003 (história e cultura afro-brasileira), n. 11.274/2006 (ensino fundamental de nove anos e matrícula obrigatória a partir dos 6 anos), n. 11.525/2007 (direitos das crianças e dos adolescentes no ensino fundamental) e n. 11.645/2008 (história e cultura afro-brasileira e indígena).</p> <p>Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990).</p> <p>Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003).</p> <p>Parecer CNE/CEB n. 7, de 7 de abril de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).</p> <p>Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho 2010 (institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).</p> <p>Parecer CNE/CEB n. 11, de 7 de julho de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos).</p> <p>Resolução CNE/CEB n. 7, de 17 de dezembro de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos).</p> <p>Parecer CNE/CEB n. 15, de 4 de julho de 2000 (uso de imagens comerciais nos livros didáticos).</p> <p>Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana).</p> <p>Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana).</p>					

28.	Cumprimento da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (história e cultura afro-brasileira). Aponte em quais volumes e capítulos esses conteúdos são trabalhados e comente a abordagem desenvolvida.						
29.	Cumprimento da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 (história e cultura afro-brasileira e indígena). Aponte em quais volumes e capítulos esses conteúdos são trabalhados e comente a abordagem desenvolvida.						
Descrição e Exemplos							
Análise							
XI	Respeito aos princípios éticos						
30.	Isonomia de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.						
31.	Isonomia de doutrinação religiosa e/ou política que desrespeite o caráter laico e autônomo do ensino público.						
32.	Isonomia de utilização do material escolar como veículo de publicidade e de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.						
Descrição e Exemplos							
Análise							
XII	Ações positivas à cidadania e ao convívio social						
33.	Abordagem das experiências sociais trabalhando conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania: – de forma contextualizada; – condizentes com os objetivos do ensino; – condizentes com a produção do conhecimento histórico. Para descrever e analisar este item, verifique a presença de cada um desses elementos.						
34.	Contribui para o desenvolvimento de ações positivas à cidadania abordando: – a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária; – a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia; – a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes; – a imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade. Para descrever e analisar este item, verifique a presença de cada um desses elementos.						
Descrição e Exemplos							
Análise							
Potencialidades							
Límites							

Fonte: Guia de livros didáticos PNLD 2014: História.