

**“Negando o racismo nas escolas”: o negacionismo
histórico e os desafios para uma educação
antirracista**

**Denying racism in schools: historical denialism
and the challenges for an anti-racist education**

Erika Bastos Arantes

RESUMO

Muito tem se debatido – nos espaços acadêmicos, nas mídias e redes sociais – sobre o chamado negacionismo. No campo da História, os negacionismos podem ser equivocadamente confundidos com a revisão histórica própria da área e gerar consequências reais na sociedade, uma vez que produzem discursos que justificam a perspectiva ideológica da extrema direita, como temos assistido ocorrer no Brasil. Nas escolas, esses negacionismos históricos vêm produzindo uma série de impactos, que vão desde a crítica a livros didáticos considerados comprometidos com o discurso “de esquerda” e, por isso, propagadores de uma “história deturpada”, até a perseguição de professores acusados de doutrinação ideológica. Este artigo pretende propor uma discussão sobre como negacionismos difundidos atualmente no Brasil – mais especificamente relacionados à questão racial – impactam as escolas e lançam novos desafios à implementação da lei 10.639/03 e à luta por uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: educação; relações étnico raciais; negacionismo.

ABSTRACT

Much has been debated, in academic spaces, in the media and social networks, about the so-called negationism. In the field of History, some negationisms can be wrongly mistaken for the historical review proper to the area and generate real consequences in society, since they produce discourses that justify the ideological perspective of the extreme right, as we have seen in Brazil. In schools, these historical negationisms have produced a series of impacts, ranging from criticism to textbooks considered committed to “left-wing” discourse and, therefore, propagators of a “distorted history”, to the persecution of teachers accused of ideological indoctrination. This article intends to propose a discussion about how negacionisms currently spread in Brazil - more specifically related to the racial issue, such as slavery and colonialism - impact schools and pose new challenges to the implementation of law 10.639 / 03 and to the fight for an anti-racist education.

KEYWORDS: education; ethnic racial relations; negationism.

O título desse artigo faz alusão ao livro “Superando o Racismo na Escola”, organizado por Kabengele Munanga. O livro conta com 11 artigos de professoras e professores especialistas em educação e de diversas áreas. Tendo como público alvo professores da educação básica, o livro trata de questões como discriminação nos materiais didáticos, personagens negros na literatura infanto-juvenil, a estima da criança negra na escola, diversidade e educação étnico-racial, entre outras temáticas importantes para pensarmos o racismo nas escolas.

Lançado pela primeira vez em 1999 pelo Ministério da Educação (MEC), o livro é fruto das ações do Programa Diversidade na Universidade, cujo objetivo é o combate à exclusão social, étnica e racial através do fomento de políticas públicas. A publicação recebeu contribuições do Grupo de Trabalho Interministerial Para Valorização da População Negra (GTI da População Negra), criado nos anos 90 com objetivo de desenvolver políticas para a valorização da população negra. A criação do GTI da População Negra está intimamente ligada a uma maior aproximação dos movimentos negros com o Estado brasileiro nos anos 90 – proporcionada em grande medida pela Constituição de 1988. Um marco desse momento é a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, que reivindicou do Estado ações efetivas para a redução das desigualdades raciais. A Marcha, que aconteceu em Brasília em 20 de novembro, data de morte de Zumbi dos Palmares, reuniu cerca de 30 mil pessoas e culminou com a entrega, ao presidente da república, do “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. Neste mesmo dia foi criado o GTI da População Negra, que contou com a participação da sociedade civil no planejamento e desenvolvimento de políticas voltadas principalmente para o reconhecimento da contribuição histórica e cultural da população negra para o país¹.

¹https://www.ipea.gov.br/participacao/estudos-do-ipea/index.php?option=com_content&view=article&id=272:conselho-nacional-de-

Dessa forma, “Superando o racismo nas escolas” pode ser considerado um dos resultados dos debates em torno da educação e a questão racial, ocorridos na década de 1990, entre sociedade civil e governo federal (ROCHA, 2013). Importante mencionar que as questões relacionadas à educação, mais especificamente àquela comprometida com o combate ao racismo, devem ser colocadas no âmbito das demandas históricas dos movimentos negros brasileiros. A década de 80 aponta para uma nova configuração desses movimentos, que passam a adotar e a apoiar como estratégia política a luta por ações afirmativas (PEREIRA, 2017).

Nos anos 80, Kabenguele Munanga chamava atenção sobre a importância de se estudar a História da África e dos afro-brasileiros, ressaltando que esse conhecimento informaria principalmente a população negra sobre uma das fontes de sua cultura, libertando-os “da imagem alienante de uma África primitiva – a África das tribos selvagens, dos bichos e dos homens-macacos – uma África que, originalmente, explicaria a sua inferioridade na sociedade brasileira” (MUNANGA, 1983, p.81). No entanto, a presença da África nos programas curriculares e nos materiais didáticos era insignificante até pelo menos meados dos anos 90, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de História, sugeriram algumas temáticas relativas ao continente, ainda que timidamente. Segundo Oliva (2008), apesar do discurso em defesa da flexibilidade em relação aos objetos estudados e de sinalizarem para um equilíbrio das temáticas relativas às histórias do Brasil, Europa, América e África, apenas no Tema Transversal referente à “Pluralidade Cultural” o texto do PCN possui referenciais mais assertivos. Para o autor, o documento indica “abordagens superficiais, pouco específicas e insuficientes sobre as temáticas e objetos que poderiam envolver o estudo da história africana” (OLIVA, 2008, p. 14).

[promocao-da-igualdade-racial&catid=136:conselho-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial&Itemid=255](#)

Esse quadro sofreu uma enorme transformação com a implementação da Lei 10.639, de 2003 – que inclui no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade da temática "História da África e da Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003) – e com uma série de documentos posteriores à sua promulgação².

Como já apontamos aqui, o debate educacional está historicamente presente na luta dos movimentos negros e inclui questões que dizem respeito ao acesso de pessoas negras à educação formal, mas também à transformação da própria escola brasileira no que se refere ao currículo e às relações étnico-raciais nela existentes (PEREIRA, 2017). A lei 10.639/03 teria sido, assim, uma potencializadora desse processo de inclusão da história africana nos currículos escolares. Logo após sua promulgação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou parecer acerca das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" e, em 2006, as "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais". Ambas buscam a valorização das histórias da África, dos africanos no Brasil e dos afro-brasileiros, apontando para a necessidade de se desvincular essas histórias do viés eurocêntrico, buscando ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade brasileira nos campos cultural, racial, social e econômica (BRASIL, 2004).

Apesar de colocarem a necessidade de se tratar a História da África e dos afro-brasileiros em uma perspectiva positiva, tais documentos não buscam negar ou mascarar a violência do tráfico e da escravidão, identificados em

² Expandindo ainda mais o debate e com intuito de ampliar a Lei 10.639/03, em 2008 é sancionada a lei 11.645/08 que inclui o ensino sobre a cultura indígena em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras, com ênfase em sua luta e sua contribuição na formação da sociedade nacional (contribuição social, econômica e política). A lei "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008).

ambos como crime contra a humanidade. Ao contrário, eles explicitam a necessidade de se reconhecer as consequências do tráfico e da escravidão para os descendentes dos escravizados até os dias atuais, traduzidas no racismo estrutural que colocam pretos e pardos em situação inferior aos brancos em qualquer marcador social, bem como no apagamento da diversidade de suas experiências históricas. As DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não somente reconhecem essas consequências como também cobra reparação pelos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos pelos negros durante a escravidão, bem como em virtude das políticas de branqueamento da população, sendo elas explícitas ou não (BRASIL, 2004).

Esses documentos sinalizam para a importância do estudo da História da África e dos afro-brasileiros, ao passo que indicam o silêncio preocupante que envolvia a temática nas escolas. De lá para cá, a história africana, afro-brasileira, bem como a questão racial, passaram a ser abordadas com maior amplitude nos materiais didáticos³ e programas curriculares, estando contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴. Mas, apesar dos avanços, implementar de fato a lei 10.639/03 nas escolas continua sendo um desafio. Para Gomes, a lei abriu um espaço institucional para discutir a diferença e “o outro” na instituição escolar, mas não é de fácil aplicação, porque trata de questões curriculares conflitantes, que questionam e desconstróem conhecimentos históricos considerados verdades inabaláveis (GOMES, 2012).

Quase duas décadas após a promulgação da lei 10.639/03 – e apesar dos inegáveis bons frutos – os desafios não só permanecem como parecem ter se

³ O PNLD (Programa Nacional de Livro Didático), avalia as coleções que estão aptas a serem distribuídas nas escolas e os livros precisam atender a alguns critérios. Estar em consonância com a Lei 10.639/03 e 11.645/08 faz parte desses critérios.

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas e modalidades da educação básica e está em vigor desde 2018. Não é objetivo deste artigo analisar a maneira como a BNCC aborda estas questões.

intensificado de alguns anos para cá, mais especificamente após o aumento da projeção de movimentos conservadores e da ascensão de grupos de extrema direita ao poder. Esses grupos – mais ou menos organizados e de diferentes formas – buscam desqualificar discursos dos movimentos negros, dismantlar políticas públicas conquistadas e impor determinada perspectiva histórica totalmente ideologizada e sem respaldo científico, ainda que contraditoriamente utilizem o argumento da neutralidade. Para isso, adotam o discurso negacionista, que deturpa – ou mesmo nega – todo acúmulo de pesquisas sobre os temas da história da África e dos afro-brasileiros no Brasil. Se há até bem pouco tempo estávamos discutindo formas de ampliar as conquistas e o aumento do alcance das temáticas relacionadas às leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas, encarando-as como possibilidades de transformação do currículo eurocentrado, com o fortalecimento desses grupos e a ocupação por eles dos espaços mais relevantes de poder, voltamos muitas casas no jogo. O foco agora parece ser a manutenção dessas conquistas, a luta para que os direitos adquiridos não sejam retirados, que a ciência seja considerada relevante e que professores possam exercer seu trabalho com autonomia e segurança.

Proponho neste artigo uma discussão sobre como a ascensão desses grupos conservadores e os discursos negacionistas relacionados à questão racial no Brasil lança novos desafios à implementação da lei 11.645/08 e à educação antirracista⁵. Pretendo também associar esses negacionismos a um projeto político mais amplo de grupos de extrema direita em ascensão que se colocam

⁵ Entendo por educação antirracista aquela que se soma a uma luta mais ampla contra qualquer expressão de racismo em nossa sociedade. Ela é comprometida com o combate ao racismo nas escolas e objetiva formar cidadãos conscientes dos mecanismos (históricos, sociais, culturais, etc.) que configuram o racismo em nossa sociedade. Importante salientar que a educação antirracista não pressupõe somente a intervenção em situações explícitas de racismo nas escolas, mas também a atenção aos silêncios, exclusões e hierarquizações que contribuem para a reprodução do racismo (GOMES, 2012; OLIVEIRA E CANDEAU, 2010). Como apontado anteriormente, é importante frisar que a luta antirracista através da educação é fruto de um acúmulo de lutas dos diversos movimentos negros ao longo da história (PEREIRA, 2017).

contrários às práticas democráticas, interferindo, assim, na autonomia dos professores e vulnerabilizando-os.

Difusão das ideias negacionistas: um debate público

Em 30 de julho de 2018 o então candidato à presidência da República Jair Messias Bolsonaro participou do Programa Roda Vida, da TV Cultura, onde respondeu perguntas sobre seu futuro governo, caso eleito. Entre as diversas perguntas, uma tratava das políticas de ações afirmativas e, mais especificamente, as cotas raciais. Em sua resposta, Jair Bolsonaro desqualificou a ideia de dívida histórica para com os descendentes de escravizados alegando que nunca escravizou ninguém e deixou claro seu posicionamento contrário ao que chamou de “política de dividir o Brasil entre brancos e negros”. Por fim, justificou na História a base de seu posicionamento. Em suas palavras: “se for ver a história realmente, o português nem pisava na África. Eram os próprios negros que entregavam os escravos.”⁶

Tais declarações servem de pontapé inicial para as reflexões que pretendo levantar neste artigo. As mensagens contidas nelas não se restringem a um equívoco isolado, fruto da ignorância histórica de um indivíduo. Ao contrário, são ideias que estão ganhando espaço no debate público, sendo amplamente difundidas principalmente via redes sociais, cujo alcance gera impactos em diversos níveis: nas ações governamentais relacionadas às políticas de compensação, na educação, nos racismos cotidianos, etc. Elas se espalham, principalmente, através de perfis de personalidades e grupos ligados à extrema direita e têm objetivos políticos muito claros: a tentativa de

⁶ Para a entrevista integral:

https://www.youtube.com/watch?v=IDL59dkeTi0&feature=emb_logo

Acesso em 10/12/2010.

invisibilizar ou diminuir a responsabilidade dos europeus - e assim dos brancos - na tragédia da escravidão, reforçando a atuação dos africanos no processo de escravização.

Afirmações como a de que os portugueses “nem pisavam na África” não encontram qualquer respaldo nas pesquisas históricas produzidas sobre o tema. Na verdade, ignoram toda uma historiografia que atesta que os portugueses não só pisaram na África como foram grandes responsáveis pelo comércio nefasto que escravizou seres humanos (Cf.: PERSON, 2011; ALENCASTRO, 2000; RODRIGUES, 2005). Mas apesar da não validação historiográfica, é muito comum ver afirmações parecidas replicadas nas redes sociais e outros espaços públicos, podendo ser compreendidas como expressão dos negacionismos históricos que vêm ganhando cada vez mais terreno nos últimos anos, apesar de não ser exatamente uma novidade.

Não é nosso objetivo aprofundar o debate teórico sobre o negacionismo, tampouco resgatar os marcos temporais da difusão de tal conceito. No entanto, é preciso tecer algumas considerações sobre o assunto, sendo importante diferenciar “negacionismo” de “revisionismo”. Embora muitas vezes os termos sejam usados como sinônimos, não podemos confundir a revisão histórica própria da área – que interpreta determinado fato ou processo histórico a partir de novos questionamentos, novas demandas da sociedade e novas fontes, mas que respeita o método científico – do “revisionismo ideológico” ou “negacionismo”. Estes, ao contrário, rompem com regras fundantes do campo historiográfico, sendo um “caso extremo de politização de uma narrativa sobre um tempo passado” (MORAES, 2008, p.7)

Ainda que as revisões historiográficas não estejam isentas de polêmicas, refutações e discordâncias entre pesquisadores, esse debate ocorre dentro do espaço da ciência e sobre determinados critérios. O mesmo não podemos dizer sobre o “negacionismo”, cuja finalidade é produzir um discurso que visa justificar determinada perspectiva ideológica. Exemplos contundentes de

negacionismo, como a recusa da veracidade do Holocausto ou da existência de tortura no regime militar brasileiro, não propõem novas interpretações sobre estes acontecimentos, mas simplesmente negam evidências e fatos essenciais para sua compreensão (NAPOLITANO, JUNQUEIRA, 2019).

Importante deixar claro que o negacionismo não necessariamente conta uma mentira ou nega determinada realidade, ainda que isso seja parte de suas estratégias. Mas a esta soma-se uma outra estratégia – e aqui reside boa parte da sua ampla capacidade de persuasão – que é a de utilizar pesquisas sérias e comprometidas com o rigor científico e distorcê-las, descontextualizá-las ou difundir-las sem a devida análise histórica mais ampla. As táticas negacionistas incluem também omissões, generalizações e tentativas de desacreditar aqueles a quem se opõe. Ataca-se não as ideias, mas as pessoas, numa clara tentativa de deslegitimação pessoal. O negacionismo é necessariamente anticientífico, mas os negacionistas se dizem “revisionistas”, como que para camuflar o descompromisso tácito com a ciência (MORAES, 2008).

Essas “táticas”, presentes nas declarações comentadas no início deste item, podem ser percebidas também em falas, artigos e declarações de outras figuras públicas sobre o assunto. É o exemplo de Olavo de Carvalho – o “filósofo ícone” da extrema direita – que, ainda sob o calor das manifestações do movimento Black Lives Matters nos EUA em 2020⁷, fez uma sequência de publicações em seu perfil no twitter afirmando, entre outras coisas, que “os africanos praticaram a escravidão durante MILÊNIOS, e nessa época as vidas negras não importavam”. Em tom de deboche, ele fala que foram os europeus “com suas malditas ideias cristãs abolicionistas” que libertaram o continente da escravidão, sendo absurdo culpar os brancos pela escravização dos africanos.⁸

⁷ Sobre isso, ver: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2020/06/07/protestos-do-black-lives-matter-por-justica-racial-nos-eua-alcancam-nova-dimensao.htm> Acesso em 10/12/2020.

⁸ <https://twitter.com/opropriolavo/status/1279107372695400451> Acesso em 10/12/2020.

O conteúdo dessa publicação não é muito diferente de outras sobre o assunto, tampouco diverge de suas falas em entrevistas e vídeos que, via de regra, alcançam milhares de visualizações, likes e compartilhamentos. Pensando nas tais táticas negacionistas, vale dizer que se por um lado é verdade que já existia escravidão na África (LOVEJOY, 2002; SILVA, 2002), por outro, tais afirmações são descontextualizadas e incompletas. Ignoram, por exemplo, o fato de que a ideia de “África” e de “Africanos” é uma invenção europeia. Uma das características do continente africano é justamente a enorme diversidade geográfica e social, sendo um continente composto de povos com costumes, línguas, organizações, economias, etc., muito diferentes. Antes da chegada dos europeus na África, aqueles povos não se compreendiam como africanos, identificando-se de acordo com o grupo étnico-linguístico do qual faziam parte (M'BOKOLO, 2009; SILVA, 2006).

O mesmo raciocínio podemos ter em relação à afirmação de que “eram os próprios negros que entregavam os escravos” ou “os negros escravizavam eles mesmos”. Em África, os negros não se identificavam como negros porque “negro” só existe em oposição ao “branco”. Dessa forma, “negro”, assim como “África” e “africano”, também é uma invenção europeia. A compreensão de si mesmos como negros se dá a partir do contato com os europeus. Tendo isso em vista, é errôneo alegar que negros escravizavam a si mesmos ou que africanos escravizavam a si mesmos. A escravidão na África tinha uma dinâmica própria e se diferencia muito daquela empreendida nas Américas, principalmente em termos numéricos, sendo equivocado comparar experiências tão distintas de maneira tão simplória. (LOVEJOY, 2002).

Alinhado a esses discursos, em artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo* em 29 de setembro de 2021, Leandro Narloch aborda mulheres negras e ex-escravizadas que se tornaram ricas no Brasil do século XIX. No artigo intitulado “Luxo e riqueza das 'sinhas pretas' precisam inspirar o movimento negro” o colunista afirma, entre outras coisas, que a sinha preta “abala a culpa coletiva pela escravidão”, sendo “um personagem poderoso porque complica narrativas de ativistas”. Citando historiadores como Antônio Risério e Sheilla de Castro Faria, Narloch diz que essas mulheres “são uma pedra no sapato de quem acredita que “o capitalismo é essencialmente racista e machista” e que o preconceito é uma força determinante, capaz de impedir que indivíduos discriminados enriqueçam”⁹.

Leandro Narloch é autor do “Guia politicamente incorreto da história do Brasil” (2009). O livro, considerado *best seller*, ficou na lista dos mais vendidos durante bastante tempo, mas também é muito criticado por reproduzir preconceitos e estereótipos em relação aos negros e às populações marginalizadas em geral. No livro ele afirma ser “hora de jogar tomates na historiografia politicamente correta” e, descontextualizando e até distorcendo análises de historiadores, chega a conclusões como, por exemplo, a de que “os portugueses aprenderam com os africanos a comprar escravos”. E adentrando um campo de discussão que deixa óbvio os objetivos políticos de seu discurso, afirma que “não há motivo para ativistas do movimento negro fecharem os olhos aos escravos que viraram senhores. Ninguém hoje deve ser responsabilizado pelo que os antepassados distantes fizeram séculos atrás. (Narloch, 2009, p. 54).

A partir das passagens do livro e do recente artigo de Narloch em sua coluna é possível começarmos a dimensionar quais são as interpretações que os negacionismos pretendem promover. Ao reforçar as exceções – como

⁹ <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/leandro-narloch/2021/09/luxo-e-riqueza-das-sinhas-pretas-precisam-inspirar-o-movimento-negro.shtml>

escravizados que viravam senhores e “sinhas” ricas, por exemplo – ele naturaliza a ideia de que os negros são tão responsáveis quanto os brancos pela escravização, amenizado a ideia da escravidão como sistema opressor.

As consequências desse tipo de interpretação são muito graves. A via da não responsabilização sobre a escravidão e seus efeitos – sob o argumento de que os próprios negros se ocupavam dela – legítima, por exemplo, o discurso de que políticas afirmativas não são justificáveis historicamente e, portanto, são injustas. Assim, o discurso negacionista fere e contesta toda uma história de luta de negros e negras por direitos. Para os adeptos, qualquer história que explicita as opressões de minorias e as bases elitista e racista da formação da nossa sociedade não deve ser levada em conta, posto que apresentam uma versão “ideológica” da história, associada aos referenciais da esquerda. A história reivindicada por movimentos que contestam versões eurocêntricas – versões estas que invisibilizam os negros ou contam apenas parte da história – é considerada “política”, “invenção ideológica” e, portanto, não são “verdadeiras”.

Abreu, Mattos e Dantas (2016) afirmam que a criação e implementação de políticas de reparação aos grupos que vivenciaram episódios tão violentos e traumáticos como a escravização é dever de memória. E o que estamos assistindo com a proliferação dessas ideias é uma tentativa organizada de destruição dessa memória pelos “assassinos da memória”, utilizando um termo de Vidal-Naquet (1988) referindo-se ao Holocausto. Ao contrário do que se propõem, os negacionistas buscam impor uma perspectiva puramente politizada, sem compromisso algum com os métodos historiográficos.

A meu ver, qualquer discurso e qualquer ação são políticos e entendo que as escolhas temáticas e teóricas dos historiadores refletem seus referenciais político e ideológico. No entanto, Isso não deve implicar numa prática inventiva por parte deles, afinal “os historiadores têm o direito de interpretar os fatos, mas eles não podem conscientemente deturpar fatos” (LIPSTADT, 2017, p.11).

Em outras palavras, a pesquisa histórica e as análises e conclusões dela advindas não devem servir de legitimação de discursos alinhados a determinadas concepções político-ideológicas que não encontram nenhuma base científica. Para Meneses a apropriação ordinária do passado pelos negacionistas “não se faz sem o abuso da história, cuja a competência é alcançada muitas vezes pela manipulação de informações e omissões deliberadas no tratamento de fontes” (MENESES, 2019, p.3).

Apesar de tal debate estar acontecendo também fora dos limites acadêmicos, é necessário que os historiadores se lancem nessa trincheira. Como nos aponta Napolitano e Junqueira (2019) é preciso reconhecer a influência dos negacionismos e dos revisionismos puramente ideológicos no grande público, sendo necessário que os historiadores se comuniquem com esse público mais amplo. Parte desse público ainda está nas escolas e, sem dúvida, os professores do ensino básico estão enfrentando grandes desafios. São inúmeros os casos de professores que tiveram sua autonomia posta em cheque e que foram intimidados por ministrarem conteúdos que, apesar de validados pelas pesquisas e de estarem previstos na legislação educacional, foram considerados “doutrinação ideológica”. Essa intimidação afeta principalmente os professores da área de humanas, onde se encontra a nossa disciplina, e tem causado enorme insegurança nos docentes. Ela está ligada ao avanço desses revisionismos ideológicos e negacionismos. Falaremos mais sobre isso adiante, mas antes é preciso conversarmos sobre um assunto relacionado: o currículo.

História e currículo em disputa

Dialogando com as concepções pedagógicas críticas e perspectivas historiográficas que entendem que não há imparcialidade e neutralidade na produção científica, penso o currículo a partir de uma abordagem que não o concebe como algo rígido, descontextualizado e desprovido das contradições e

conflitos do processo social que o produz. (ARANTES e COSTA, 2017).

Silva coloca o currículo como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e que, por isso, não deve ser compreendido como algo fixo, sendo constituído não de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos, apontando para o fato da fabricação do currículo não ser um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores diversos (SILVA, 2012, p. 8).

Pensando no currículo desta forma – assumindo seu caráter social, impossibilitado de ser analisado sob o discurso da neutralidade – é importante levantar a questão das relações de poder que se configuram por trás da elaboração do currículo. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui e exclui, é o poder. Ou seja, é o poder que diz o que é conhecimento e o que não é, estabelecendo, assim, desigualdades entre indivíduos e grupos sociais (SILVA, 2013). Mas, afinal, quem define o que deve e o que não deve ser ensinado nas escolas? E a que projetos de sociedade estas escolhas estão a serviço?

Quem define os conteúdos que farão parte dos currículos escolares são agentes externos à escola, via de regra comprometidos com as culturas hegemônicas e os projetos dominantes de poder.

Santomé (2013), ao falar das “culturas negadas e silenciadas no currículo” apontava que a escola é um dos lugares mais importantes no sentido da legitimação dos conhecimentos considerados ideais em uma sociedade, ou considerados ideais pelas classes e grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder. Assim, para o autor, os conteúdos e formas culturais considerados relevantes por grupos hegemônicos são facilmente encontrados no currículo, enquanto os considerados não relevantes pelo mesmo grupo ficam excluídos (SANTOMÉ, 2013, p. 161).

Parte desse processo de exclusão, a ideia de epistemicídio, entendido por Santos e Menezes (2010) como a negação do sujeito negro ao lugar de conhecimento, nos leva a pensar sobre a questão racial nas escolas. Trazendo

para a nossa realidade e refletindo sobre educação, Sueli Carneiro aponta o epistemicídio como presente e persistente nos diferentes mecanismos de rebaixamento da capacidade cognitiva dos negros “pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo” (CARNEIRO, 2005, p. 97). Para a autora, esses aspectos contribuem com a formulação dos sentimentos de não pertencimento e inadequação dos sujeitos negros aos conhecimentos considerados válidos.

Diante disso, outras indagações nos interpelam: para que estudamos história? Qual o papel do professor de história na construção de conhecimentos e narrativas que dialoguem com a luta antirracista no geral e, mais especificamente nas escolas?

Se já descartamos a possibilidade da neutralidade, acredito que a educação tem, sim, papel político e que o ensino de história deve estar comprometido com a luta por justiça social e a perspectiva libertadora de educação, como nos convidou Paulo Freire. Neste sentido, a questão racial e o papel da história da África e dos afro-brasileiros, são elementos fundamentais para a concretização das visões e práticas de uma educação libertadora.

Refletir sobre isso torna-se, portanto, tarefa permanente sob os mais diversos aspectos. Pensando mais especificamente sobre o ensino de história, a escravidão e a questão racial no Brasil podem ser entendidas como “temas sensíveis” ou “desestruturantes”, uma vez que está no campo das questões “socialmente vivas”, como apontam Pereira e Seffner (2018). Para eles, o racismo decorrente da escravização das pessoas negras é algo que não passou e que continua a produzir efeitos. Assim, as questões sensíveis nos levam a abordar o presente ao mesmo tempo que pensamos o passado. Pensar o currículo de história sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis “é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista” (PEREIRA e SEFFNER, 2018, p.20).

Alberti (2013) afirma que as temáticas “sensíveis” muitas vezes são

evitadas pelos professores em sala de aula. Para ela, temáticas que envolvem traumas, violências, dores e injustiças sobre determinados grupos – como a ditadura militar, holocausto, escravidão e o racismo, etc. – podem ser difíceis e até mesmo constrangedoras de serem encaradas em contextos escolares. As imagens de negros produzidas e reproduzidas nas salas de aula impactam sobremaneira os estudantes, sejam eles negros ou brancos.

As imagens recorrentes dos negros associados à escravidão, à submissão e pensado apenas como uma vítima sem saída podem ajudar a construir, no agora, imagens permanentes sobre que lugar os sujeitos – brancos e negros – ocupam na sociedade. Portanto, é preciso diversificar essas imagens, contextualizar historicamente a escravidão a fim de desnaturalizá-la, problematizar a história única, como nos convidou a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2018).¹⁰

No entanto, diversificar e desnaturalizar a escravidão não é negá-la ou amenizá-la. Falar de negros em situações de liberdade e resistência, não associando-os diretamente à escravização, não significa romantizar a questão racial no Brasil apresentando-a como harmônica e apagando toda a violência e opressão sofrida pelos negros e negras e que sobrevivem nos dias atuais.

Os temas sensíveis “nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada, de olhar para si mesmos e se autoafirmarem” (PEREIRA e SEFFNER, 2018, p.20). Daí o nível de responsabilidade dos professores ao tratarem de tais questões em sala de aula. As leis e os documentos mencionados aqui são importantes nesse sentido. Além disso, uma série de ações vem sendo organizadas para auxiliar professores a tratarem dessas questões da melhor maneira. Essas ações ocorrem no meio

¹⁰ Para assistir o vídeo da autora, que originou o livro, ver: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt Acesso em 07/12/2020, 17hs.

acadêmico e escolar, mas também via movimentos sociais e contam com a publicação de materiais sobre tais temáticas, bem como organização de congressos, conferências, manifestações públicas, criação de páginas na internet, etc. Todas essas ações são relevantes para que as escolas estejam preparadas para tratar de temas sensíveis de forma adequada, levando em consideração os desdobramentos políticos, sociais e identitários implicados.

No entanto, nos últimos anos, os obstáculos em torno do compromisso com uma educação antirracista têm ganhado novos desafios e estão diretamente relacionados aos negacionismos e suas consequências nas escolas. Para compreendermos esses impactos, é preciso termos em mente que os conhecimentos dos estudantes não são produzidos apenas em sua experiência em sala de aula, nas palavras dos professores ou nos livros didáticos. Ao contrário da ideia de um conhecimento construído linearmente, este é tecido em várias direções, por diferentes mãos, dando resultados diversos. O conhecimento é produzido também em espaços diversos: em redes de conhecimento que incluem a televisão, o cinema e a internet, que cada vez mais ganha importância na difusão de ideias. A internet vem sendo constantemente utilizada pelos alunos em momentos de lazer, mas também em atividades educacionais oficiais (como trabalho, pesquisas, etc.). Se pensarmos que o Brasil está em 2º lugar no ranking de países que mais consomem internet – perdendo apenas para as Filipinas – e que a maior parte desse consumo é gasto em redes sociais¹¹, começamos a entender o tamanho do desafio das escolas.

Negacionismo nas escolas, educação antirracista e guerra aos professores

Em 2018, Sabrina Luz, professora do Colégio Municipal Elza Ibrahim, em Macaé (RJ), foi comunicada por sua diretora que responderia a um processo. O

¹¹ Dados levantados pela empresa de pesquisa GlobalWebIndex e divulgado pela *Folha de São Paulo*, 06 de set., 2019. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/nerdices/2019/09/brasil-e-2o-em-ranking-de-paises-que-passam-mais-tempo-em-redes-sociais.shtml>. Acesso em 13/12/2020.

motivo teria sido uma denúncia contra ela, feita pelo pai de um de seus alunos do 6o ano. O que teria desencadeado a revolta do pai foi a exibição do filme “Besouro”, que conta a história do capoeirista negro Manoel Henrique Pereira, conhecido no recôncavo baiano da década de 1920 como Besouro Mangangá. Sabrina acredita ter sido alvo de intolerância religiosa, pois o filme mostra orixás como Iansã, Ogum, Oxum e Exu. Ao comentar o caso, ela fala das dificuldades da escola de se afirmar como espaço laico e da ciência.¹²

Denúncias como esta parecem ter se tornado cada vez mais comuns e se relaciona diretamente com o momento político atual, que tem na difusão de negacionismos de toda ordem uma das principais características. Tais ideias ganharam corpo com a ascensão de movimentos como o Escola Sem Partido (MESP), fundado em 2004. O MESP inaugura uma espécie de cruzada obscurantista contra os professores que consideram e definem como de “esquerda”, estimulando em sua página e outros meios a denúncia de professores chamados por eles de “doutrinadores”.

Já seria suficientemente preocupante se as ações do MESP se restringissem às denúncias de professores nas redes. No entanto, segundo mapeamento realizado pela Frente Escola Sem Mordaca¹³, existem mais de 200 projetos de lei de censura à liberdade de cátedra apresentados nas câmaras municipais, assembleias estaduais, distrital e Congresso Nacional no Brasil. Segundo as autoras do relatório, “o projeto de combate à “doutrinação” por vezes foi estrategicamente utilizado por partidários da extrema-direita e frequentemente normalizado por liberais, analistas políticos e jornalistas em nome de “ouvir os dois lados” (MOURA, SILVA, 2020, p.9).

Apesar do principal alvo do MESP ser o ataque ao que chamam de

¹² Matéria vinculada no jornal Extra de 10/06/2018: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/professora-denunciada-por-pai-de-aluno-por-passar-filme-sobre-cultura-negra-22797872.html> Acesso em 09/12/2020

¹³ <https://www.escolasemmordaca.org.br/>

“ideologia de gênero” (MOURA e MENDONÇA, 2019), temas como ditadura militar, nazismo, fascismo e escravidão também estão na mira da fiscalização dos adeptos do movimento, fiscalização essa promovida e incentivada no próprio site e outros veículos de mídia. O discurso negacionista é um dos fatores que permitem – e estimulam – movimentos como esse e seu alcance vem da ação orquestrada de grupos conservadores que viram na internet um meio eficiente de divulgação dessas ideias.

Caso notório desse tipo de atuação é a empresa de ciberativismo “Brasil Paralelo”, que além de oferecer cursos de formação, produz e divulga conteúdos como artigos, entrevistas, reportagens e vídeos sobre diversos assuntos. Alguns desses vídeos são organizados em séries temáticas e costumam ter alcance bastante significativo. Uma delas, lançada em novembro de 2020, é denominada “As Grandes Minorias” e conta com 3 vídeos, a saber: “Antifacismo”, “Ideologia de Gênero” e “Black Lives Matter”. Nesse último há um claro esforço de desqualificação de movimentos negros mais politizados e identificados de alguma maneira com o marxismo, como os Panteras negras e o Black Lives Matter, inclusive acusando participantes destes movimentos de “criminosos”, “gângsters”, “pedófilos” e “estupradores”¹⁴.

O grupo produziu também a série “Brasil: a última cruzada”. Nessa produção é possível encontrar afirmações semelhantes às feitas por Leandro Narloch e Olavo de Carvalho – que, aliás, participam de alguns vídeos – com objetivo de negar a necessidade de políticas de ações afirmativas. Com 7 capítulos, a série promete trazer ao público uma “história não contada” e alega que a verdadeira história foi escondida pelos esquerdistas, sendo preciso o resgate e divulgação da “verdadeira versão dos fatos”¹⁵.

A série “Brasil: a última Cruzada” foi vinculada ao TV Escola, ligada ao

¹⁴ <https://site.brasilparalelo.com.br/series/as-grandes-minorias/> Acesso em 12/12/2020

¹⁵ <https://site.brasilparalelo.com.br/series/brasil-a-ultima-cruzada/> Acesso em 12/12/2020

Ministério da Educação, que tem como finalidade oferecer conteúdos para alunos da escola básica e promover a capacitação e a atualização dos professores. Para além da legitimação oficial do MEC, os vídeos alcançam um público amplo, tendo milhões de visualizações no Youtube.

É notório que esses grupos adeptos do negacionismo ganharam as redes e continuam ganhando. Eles produzem conteúdos que visam confrontar historiadores e produção científica e a cada dia conseguem novos adeptos. Dessa forma é esperado que isso se reflita na escola e que professores sejam confrontados em suas aulas a partir do que os alunos viram em séries de vídeos como estes ou em algum outro dos milhares de canais disponíveis no youtube ou mesmo em uma postagem ou meme nas redes sociais. Aqueles profissionais cujos posicionamentos não estão em consonância com o que pregam os negacionistas e os adeptos de movimentos como o Escola sem Partido, podem sofrer consequências, mesmo se amparados nas leis educacionais e nas pesquisas historiográficas. Dessa forma, o que assistimos é um movimento que fere a autonomia e liberdade de cátedra dos professores e os vulnerabiliza, uma vez que promovem censura.

Considerações finais

Por muito tempo, a história dos negros no Brasil foi atrelada à história da escravidão. As histórias das Américas e da África antes da colonização não eram consideradas relevantes e isso ajudou a marcar as relações étnico-raciais em nosso país. Foi preciso muita organização e luta dos movimentos negros para desnaturalizar o negro como “escravo” – trocando inclusive a nomenclatura para “escravizado” – mas também para que suas histórias fossem histórias de liberdade e resistência. Essas “outras” histórias não devem, entretanto, negar e mascarar a opressão e o racismo e suas consequências. Ao contrário, essas histórias existem apesar de todo racismo e opressão e negá-la é

inviabilizar a compreensão do racismo estrutural em nossa sociedade. Negar o racismo é negar a necessidade de políticas públicas de promoção de equidade racial, entre estas as cotas raciais e a implementação de leis que buscam contribuir com uma educação antirracista.

Não esperamos neutralidade dos professores. Sabemos que estes são perpassados por suas convicções e experiências pessoais, bem como as legislações educacionais e produções acadêmicas sobre sua disciplina (TARDIFF, 2011). Mas, apesar de entender a educação como prática de liberdade e ressaltar seu papel político, acredito na prática docente compromissada com a ciência. E não digo isso como recusa a uma crítica à ciência moderna, a mesma que hierarquizou os saberes e produziu discursos de exclusão. Essa crítica é válida e necessária. Mas não podemos confundi-la com o vazio anticientificista, cujo único propósito é desqualificar a universidade, os professores e a educação.

O negacionismo muitas vezes se disfarça sob o discurso “doisladista”, pretensamente neutro. Esse discurso mascara as suas verdadeiras intenções e é muito bem aceito na sociedade em geral, inclusive entre grupos não diretamente identificados com a extrema direita. Mas como ver “dois lados” em assuntos como escravização e racismo? A romantização da escravidão, produzida a partir de determinada leitura da obra de Gilberto Freire e do mito da democracia racial no Brasil foi suficientemente nefasta do ponto de vista racial. Como vimos, é secular a luta por uma história que diversificasse e complexificasse a história do negro no Brasil, mas que não deixasse de denunciar as consequências da escravidão para as relações étnico-raciais nos dias atuais, entendendo-a sob a perspectiva do “passado vivo” (PEREIRA e SEFFNER, 2018). Assim, é dever dos historiadores e professores comprometidos com uma educação antirracista e com ideias democráticas, nos colocarmos contra o avanço de ideias obscurantistas que visam tão somente impor uma visão deturpada e conservadora da história.

Não existem soluções imediatas para fazer frente ao negacionismo que atinge a sociedade e chega às salas de aula. Mas acredito que o debate sobre história pública e sobre nos colocarmos nesse campo de disputa, sairmos da bolha que nos cerca dentro das universidades são tarefas que precisamos que enfrentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; Mattos, Hebe; Dantas, Carolina V. **Em torno do passado escravista: as ações afirmativas, os historiadores e o papel da memória -dever no ensino de história da África e cultura africana e afro-brasileira.** In: XAVIER, Giovana (Org.). *Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas.* UFRB (Cachoeira) e Fino Traço (RJ), 2016, v.7, p311-324

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Os Perigos de uma História Única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ARANTES, Erika e COSTA, Rafael Maul. **Ensino de História, educação popular e descolonização: apontamentos sobre percursos cruzados.** *Fronteiras & Debates.* Macapá,, v.. 4,, n.. 1,, jan../jun.. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **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.** 2004.

GOMES, Nilma Lino. "**Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**". Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012)

LIPSTADT, Deborah E. **Negação.** São Paulo: Universo dos livros, 2017.

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: história e civilizações.** Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas: 2009.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. **O Negacionismo e as Disputas de Memória: Reflexões sobre intelectuais de extrema-direita e a negação do holocausto.** In: Anais do XIII Encontro de História: Identidades, Anpuh-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da C. A. da. **“6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar”.** Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordação, 2020.

_____. e MENDONÇA, Amanda André de. **Ideologia de gênero e escola sem partido: a agenda privatizante moralizadora para a educação brasileira.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5 N. 2 – pag 201-222 (mai - ago 2019)

MUNANGA, Kabengele. (org). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Algumas reflexões críticas sobre o conceito de negritude no contexto afro-brasileiro.** Estudos Afro-Asiáticos (8-9). 1983.

NAPOLITANO, Marcos; JUNQUEIRA, Mary. **Revisionismos como desafios ao conhecimento histórico.** In: NEGACIONISMOS E REVISIONISMOS: o conhecimento histórico sob ameaça, 04/2019, São Paulo. Anais [...] São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019.

NAQUET, Pierre Vidal. **Assassinos da memória. “Um Eichmann de papel” e outros ensaios sobre o revisionismo.** Campinas: Papyrus, 1988.

NARLOCH, Leandro. **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil.** São Paulo: Leya, 2009.

OLIVA, Anderson. **A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006).** HISTÓRIA, São Paulo, 28 (2): 2009

OLIVEIRA, Luiz Fernandes e CANDEAU, Vera. **Pedagogia Decolonial e educação antirracista no Brasil.** Educação em Revista, 26 (1), abr. 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet e SEFFNER, Fernando Seffner. **Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis.** Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 14-33 – 2018.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O Movimento Negro Brasileiro e a Lei n. 10.639/2003: da criação aos desafios para implementação.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr. de 2017.

PERSON, Yves. **Os povos da Costa – primeiros contatos com os portugueses – de Casamance às lagunas da Costa do Marfim.** In: NIANI, Djibril Tamsir. HGA: África do século XII ao XVI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

ROCHA, Solange; SILVA, José. **À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas.** Revista da ABPN, v.5, jul-out 2013, pp.55-82.

RODRIGUES, Jaime. **De Costa a Costa: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Alberto Costa e. **A Manilha e o Libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____. **A Enxada e a lança: a África antes dos Portugueses**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e Identidade Social: Territórios contestados**. In: SILVA, T.T. (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Apresentação**. In: GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

Recebido em Outubro de 2021.

Aprovado em Dezembro de 2021.