

VELHA ROUPA COLORIDA: desafios a um currículo de História antirracista
OLD COLORED CLOTHES: challenges to an anti-racist history curriculum
ROPA VIEJA DE COLORES: desafíos para un currículo de historia antirracista



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i1.62946

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: O objetivo desse artigo é problematizar a articulação entre racismo, eurocentrismo e temporalidades na estruturação de narrativas históricas sobre o passado brasileiro que circulam do debate público atual. Formulamos nossas argumentações a partir de uma abordagem discursiva inscrita na pauta pós-fundacional em diálogo com as teorizações críticas e pós-críticas de currículo. Escolhemos o episódio cinco da série *Brasil: A Última Cruzada*, do canal Brasil Paralelo, como corpo empírico para nossas análises, que evidenciaram a centralidade do *racismo estrutural* (ALMEIDA, 2021) como elemento articulador das permanências relacionadas a estruturação de narrativas que desafiam à construção de um currículo de História democrático, não binário e antirracista, a despeito de mudanças pontuais na forma, mas que buscam preservar seu conteúdo.

Palavras-chave: Currículo de História; Educação antirracista; Narrativa histórica.

César Augusto Pereira Coelho

Mestre em Ensino de História

Professor da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, Brasil.

E-mail: cesar.a.p.coelho@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5415-0133>

Marcus Leonardo Bomfim Martins

Doutor em Educação

Professore da Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.

E-mail: marcus.bomfim@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3369-9260>.

Como citar este artigo:

COELHO, C. A. P.; MARTINS, M. L. B. VELHA ROUPA COLORIDA: desafios a um currículo de História antirracista. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1 p. 1-16, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i1.62946>

Recebido em: 30/04/2022

Aceito em: 21/05/2022

Publicação em: 25/05/2022

Abstract: The aim of this article is to problematize the articulation between racism, Eurocentrism and temporalities in the structuring of historical narratives about the Brazilian past that circulate in the current public debate. We formulate our arguments from a discursive approach inscribed in the post-foundational perspective and in dialogue with critical and post-critical curriculum theorizations. We selected the fifth episode of the series *Brasil: A Última Cruzada*, from the BrasilParalelo channel, as an empirical material for our analyses, which showed the centrality of structural racism (ALMEIDA, 2021) as an articulating element of the permanence related to the structuring of narratives that challenge the construction of a democratic, non-binary and anti-racist history curriculum, despite occasional changes in form, on the other hand seek to preserve its content.

Keywords: History Curriculum; Anti-racist education; Historical narrative.

Resumen: El objetivo de este artículo es problematizar la articulación entre racismo, eurocentrismo y temporalidades en la estructuración de narrativas históricas sobre el pasado brasileño que circulan en el debate público actual. Formulamos nuestros argumentos desde un enfoque discursivo inscrito en la agenda posfundacional en diálogo con teorizaciones críticas y poscríticas del currículo. Elegimos como cuerpo empírico de nuestros análisis el episodio cinco de la serie *Brasil: A Última Cruzada*, del canal Brasil Paralelo, que mostró la centralidad del racismo estructural (ALMEIDA, 2021) como elemento articulador de las permanencias relacionadas con la estructuración de narrativas que desafían la construcción de un currículo de historia democrático, no binario y antirracista, a pesar de cambios ocasionales en la forma, pero que buscan preservar su contenido.

Palabras clave: Currículo de Historia; Educación antirracista; Narrativa histórica.

1 INTRODUÇÃO

No presente a mente, o corpo é diferente E o passado é uma roupa que não nos serve mais (BELCHIOR, *Velha roupa colorida*).

A escolha desse trecho da canção *Velha roupa colorida* - composta por Belchior e eternizada na voz de Elis Regina no contexto do regime ditatorial brasileiro da segunda metade do século XX - para nos servir de epígrafe se justifica pela força simbólica de suas palavras para expressar a necessidade de uma roupa que vista bem mentes e corpos atuais. Transpondo para a discussão que nos propomos a fazer, trata-se de assumirmos nosso compromisso ético e político com a construção de narrativas históricas que confluam para um currículo de História democrático, não binário e antirracista, afinal, as narrativas que historicamente se hegemonizaram e as que têm tido grande repercussão no debate público atual não servem mais a mentes e corpos que não estão mais dispostos a se adequar a elas, e exigem que elas deem conta de suas múltiplas formas de existir.

As metáforas mobilizadas no parágrafo anterior dizem respeito às demandas de identidade e de diferença que historicamente são endereçadas ao currículo de História. As lutas travadas por variados movimentos sociais produziram avanços e obtiveram conquistas, sobretudo na primeira década do século XXI, quando, dentre outros marcos, foi aprovada a Lei Federal 10.639/2003 que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 obrigando a inclusão nos currículos das redes de ensino do país da temática “História e cultura afro-brasileira”. Mais tarde, em 2008, como desdobramento desta e, simultaneamente, sinalização de sua insuficiência, foi aprovada a Lei 11.645 que a complementa de forma a incluir também a cultura indígena.

Se as referidas leis são, por muitos, consideradas conquistas para o processo de democratização social do país, para tantos outros, tratam-se de mecanismos que ameaçam a identidade nacional sustentada por uma falsa noção de democracia racial, que costuma ser evocada por determinados grupos de interesse como sendo a maior riqueza do país. Tanto uma leitura, como outra, reconhece a educação, a escola e, mais especificamente o currículo de História como espaço discursivo privilegiado para a construção de identidades. Ainda que Laville (1999) nos alerte, com razão, para as ilusões em torno da História ensinada, concordamos com Burity (2010), para quem “há, sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos” (BURITY, 2010, p. 8).

Assim, assumimos que entramos nessa disputa a partir de argumentações formuladas no seio de uma abordagem discursiva inscrita em uma postura epistêmica pós-fundacional (MARCHART, 2009), que radicaliza as críticas aos essencialismos transcendentais nas explicações das coisas desse mundo. Assumir essa postura epistêmica implica menos a mobilização tecnicista de uma perspectiva teórica do que a assunção de uma leitura política do mundo que o percebe como sendo passível de acesso apenas por meio de processos de significação travados em meio aos jogos da linguagem. Esta, é aqui concebida em perspectiva constitutiva, e não meramente representativa da realidade.

Ainda que leituras pós-fundacionais nos informem sobre o caráter permanente das disputas por hegemonização no contexto de dada ordem social, reconhecemos que o atual contexto está singularmente marcado por disputas narrativas sobre o passado brasileiro que têm reverberado em projetos político-partidários de poder. Determinadas narrativas dessa disputa têm gerado questionamentos aos regimes de verdade da História como ciência e, sobretudo, de sua versão escolar, os quais devem ser regidos considerando suas funções sociais em articulação com dimensões epistemológicas da disciplina científica que lhe serve de referência. Essas disputas e esses questionamentos interpelam o currículo de História vivenciado nas salas de aula da educação básica e têm sido marcadas pela tentativa de negação das violências, das injustiças e dos apagamentos referentes ao passado sensível da escravidão no país (ALVIM; VELASCO, 2021), quando o que está em jogo são as temáticas constituídas como objeto das leis anteriormente mencionadas, que se efetivam como políticas curriculares.

Entendemos que esse tipo de narrativa negacionista contribui para a reafirmação da estrutura racista sobre a qual a sociedade brasileira se erigiu e, conseqüentemente, para a preservação de seus nefastos desdobramentos para processos de subjetivação e identificação de sujeitos e saberes, e sobre acessos a bens simbólicos e materiais que conformam uma sociedade absolutamente desigual. Assim, a fim de contribuir para um debate sobre uma educação antirracista e, particularmente, de um currículo de História antirracista, nos propomos neste artigo a problematizar a relação entre racismo, eurocentrismo e temporalidades e os discursos sobre o passado que circulam no debate público, notadamente na *internet*.

Esse foco de investigação se dá a partir da assunção de três pressupostos que, em sintonia com leituras pós-fundacionais do mundo, não são percebidos como essências ou fundamentos transcendentais, mas como apostas políticas a partir das quais se produzem enunciados. O primeiro diz respeito à centralidade do conhecimento nas teorizações curriculares. O segundo sublinha a dimensão narrativa na estruturação do conhecimento histórico e o caráter incontornável das questões de temporalidade nesse conhecimento, bem como considera os elementos que compõem seu código disciplinar (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009). Por fim, reconhece-se a relevância conquistada pela *internet* como arena discursiva onde são travadas disputas pela hegemonização de visões particulares sobre o mundo.

Em relação ao primeiro pressuposto, sinalizamos o reconhecimento de que a questão do conhecimento atravessa tensões que se fazem presentes no campo do Currículo. Há quem defenda que a centralidade do conhecimento no currículo enfraquece as demandas de diferença (MACEDO, 2012), que estariam mais ligadas a centralidade da cultura. No entanto, outros autores (MOREIRA, 2007; YOUNG, 2011; GABRIEL, 2008, 2013) defendem, a partir de pressupostos diversos, que o conhecimento não pode ser marginalizado no currículo, sob o risco da escola malograr em seu papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática que inclua essas demandas de diferença. Situamo-nos no segundo grupo, em uma perspectiva de defesa da dimensão política do conhecimento escolar no currículo sem, contudo, tomá-lo como algo dado, estático e imune a problematizações, mas pensando-o como uma produção discursiva na qual em torno dele se articulam unidades diferenciais que contemplam questões políticas e culturais do contexto histórico no qual esse conhecimento é produzido.

No que diz respeito ao conhecimento histórico, ao conhecimento histórico escolar, e às suas articulações, sustentamos que o conhecimento histórico escolar não é apenas uma adaptação do conhecimento histórico acadêmico, tampouco um objeto desvirtuado política e ideologicamente. Trata-se de um conhecimento produzido em outro lugar e que possui uso distinto, que constrói seus próprios

regimes de historicidade e que possui suas próprias formas de verificabilidade. É uma forma particular, histórica e cultural de significar o passado (PLÁ, 2013). Em outros termos,

Trata-se assim de apostar na possibilidade de pensar a história-ensinada não mais como uma versão necessariamente simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem *epistemológica e axiológica* (ética-político-cultural) com grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida e legitimada como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações de sentidos do mundo. (GABRIEL, 2017, p. 25, grifos nossos).

Se o adjetivo *escolar*, que acompanha o substantivo *conhecimento histórico*, foi ligeiramente explicado com as contribuições de Plá (2013) e Gabriel (2017), é preciso também destacar o que é comum às duas formas de conhecimento, ou seja, os elementos que configuram o conhecimento histórico: as temporalidades e a dimensão narrativa, afinal, como nos afirma Ricoeur (1997), ela é a responsável pela apreensão do tempo histórico.

Quanto à *internet*, é preciso reconhecer que proliferam nesse espaço, com destaque para o YouTube, canais voltados para a produção de história que objetivam, geralmente, produzir um “resumão” ou apresentar a “verdadeira História”, que não seria aquela ensinada por professores e professoras de História na escola, como é o caso do canal Brasil Paralelo. Como alertam Melo e Meneses (2021, p. 346), “podemos dizer que há uma história carregada nas mãos dos estudantes que se infiltra na sala de aula e, em boa medida, se sobrepõe ao trabalho do professor”. Há ainda o fenômeno das redes sociais que já há algum tempo vem assumindo protagonismo como espaço de disputas e enunciações sobre a história, inclusive sendo mobilizadas por grupos de interesse com projetos político-partidários de poder.

Em sintonia com perspectivas pós-críticas de currículo que o concebem como prática de significação (SILVA, 2006), entendemos que as narrativas históricas que circulam no debate público produzem tensões sobre o que se ensina e se aprende nas aulas de História participando, pois, de processos de objetivação e subjetivação que podem tanto reforçar como subverter leituras de mundo estruturalmente racistas. Nesse sentido, apostamos na categoria *racismo estrutural* (ALMEIDA, 2021) para realizar a problematização a que nos propomos.

Destacamos que o presente artigo se origina de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistoria/UFRJ), cujo objetivo era denunciar o caráter estruturalmente racista de vídeos produzidos pela empresa Brasil Paralelo¹, por meio da elaboração de vídeos no formato *react*². Para tanto, foi analisado o episódio cinco da série *Brasil: A Última Cruzada*, com ênfase nas questões do passado brasileiro as quais dialogassem ou não com os objetivos da lei 10.639/2003, afinal, uma das características desse programa de formação continuada é priorizar a elaboração de produtos voltados para a aplicação no contexto profissional docente.

Optamos por estruturar o texto da seguinte forma. Na primeira seção - *Que articulações entre currículo de História e racismo estrutural?* – dedicamo-nos a explorar a tessitura racista das explicações hegemônicas sobre a identidade nacional brasileira em articulação com o código disciplinar da História. Na segunda seção - *Narrativas históricas reacionárias: desafios à uma educação antirracista* – exploraremos o recrudescimento do conservadorismo na formulação de narrativas históricas sobre o passado brasileiro a partir da análise do episódio selecionado do canal Brasil Paralelo. Em ambas as seções o eixo racismo-

¹ A Brasil Paralelo é uma empresa que surgiu em 2016, a partir de uma iniciativa de empreendedores do estado do Rio Grande do Sul. A empresa possui um canal no YouTube com muitos vídeos de críticas e ataques à educação, em particular, ao ensino de História nas escolas. Em 2017 a Brasil Paralelo lançou naquela plataforma de vídeo uma série intitulada *Brasil: A Última Cruzada*, contendo sete capítulos sobre a história do Brasil.

² Em linhas gerais, o *react* é um tipo de produção audiovisual que se caracteriza quando o apresentador reage comentando e interagindo com os seus espectadores, enquanto exibe um vídeo que é o objeto e o foco de seus comentários.

eurocentrismo-temporalidades norteará as análises. Por fim, apresentaremos considerações sobre os principais desafios postos à um currículo de História antirracista.

2 QUE ARTICULAÇÕES ENTRE CURRÍCULO DE HISTÓRIA E RACISMO ESTRUTURAL?

No fim das contas, ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade. (ALMEIDA, 2021, p. 71).

Paira sobre a educação uma espécie de consenso sobre sua relevância para melhoria da sociedade. Liberais, conservadores, progressistas, dentre outros, estão sempre destacando que a educação é o caminho para o desenvolvimento econômico, para a superação da desigualdade social, para a diminuição da violência, entre outros problemas sociais, fazendo parecer que se trata de uma instituição imune às vicissitudes que interpelam todas as ordens e instituições sociais que, ora lhe emprestam, ora lhe negam, prestígio e credibilidade. Dessa forma, o termo educação adquire o status de um *significante vazio* (LACLAU, 2011), sempre a espera pelo preenchimento de seu conteúdo, o que é, plenamente, impossível, dando-se apenas de forma parcial, precária e contingente.

Defendemos nesse texto que a educação, e seu principal braço, a escola, estão imersas em ordens sociais, não estando, portanto, pairando acima de suas mazelas e de suas belezas. Essa defesa implica romper com visões romantizadas sobre a educação e trazê-la para as arenas discursivas nas quais seus significados são forjados e disputados. Implica também reconhecer, tal como faz Almeida (2021), no trecho que nos serve como epígrafe desta seção, que a educação pode sim ser um agente propagador do racismo e de outras mazelas sociais. Mas se concordamos que ela pode reafirmar o racismo, reconhecemos que ela pode também agir no sentido contrário, qual seja, atuar em consonância com uma perspectiva antirracista do mundo, afinal, não há uma essência transcendental que associe à educação o racismo ou o antirracismo. Assim, se assumimos como verdadeira a tese do racismo estrutural de Silvio Almeida (2021), nosso desafio passa a ser pensar a construção de uma instituição antirracista no contexto de uma sociedade estruturalmente racista.

Nos limites desse artigo optamos por fazer um recorte naquilo que Antônio Flávio Moreira, na Conferência de Abertura do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste em 2014 na Universidade Federal de São João del-Rei, nomeou como sendo o coração da escola: o currículo. Ainda mais especificamente, optamos por focar no currículo da disciplina História, dado o histórico dessa disciplina de acolhimento de demandas de diferença e da dimensão axiológica que é inerente ao conhecimento produzido em seu seio. Dessa forma, parafraseando a epígrafe que abre essa seção, é preciso reconhecer que o currículo de História, ao contrário do que se podia pensar, pode aprofundar o racismo na sociedade.

Para Almeida (2021) o racismo é sempre estrutural, sendo a forma pela qual se constituem as relações políticas, econômicas e jurídicas, além de outras tantas dimensões da sociedade. É aí que podemos incluir a educação, a escola, e seus currículos. Conceber o racismo em perspectiva estrutural faz com que se rejeitem leituras de que as ideias racistas seriam alimentadas apenas pelo irracionalismo, ou, por elementos da cultura popular, como se não existissem as teorias e filosofias racistas (ALMEIDA, 2021).

Almeida (2021) argumenta que para a ideologia racista se hegemonizar, historicamente elementos de várias ordens foram articulados de forma a naturalizar e normalizar que existam lugares de negros e lugares de brancos. Para ele, se na escola estão ensinando ideias forjadas há décadas a partir das concepções racistas de intelectuais brancos, então, é preciso que os atores da escola também sejam brancos: professores, autores dos livros didáticos, alunos, as pessoas consideradas importantes. Assim, “[...] O racismo constitui todo um complexo do imaginário social e é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2021, p. 51).

O currículo de História, dessa forma, reforçaria as percepções de papéis e funções natas de negros e brancos, assim como as personalidades de cada um desses grupos quando apresenta uma narrativa histórica em que a população negra não tem participações ou contribuições relevantes para os processos históricos, para as áreas intelectuais e afins, ou, quando comemora a libertação dos escravizados dando

protagonismo aos brancos que tinham consciência (ALMEIDA, 2021). Essa crítica tem encontrado eco nas produções do campo do Ensino de História que denunciam o eurocentrismo, e tudo o que dele decorre, como fio condutor da organização dos programas curriculares oficiais (a Base Nacional Comum Curricular não escapa, pelo contrário, o fortalece) e das narrativas ensinadas e avaliadas. Para Silva e Meireles (2017, p. 9):

Currículos que apresentam uma história linear, por etapas e com características evolucionistas, bem como cursos de formação de professores e materiais didáticos que cristalizam e consagram apenas uma versão europeia da História, tornam tarefa impossível a mudança do *status quo*. O argumento de que uma criança brasileira tem o direito ao conhecimento da história da Humanidade escamoteia, na verdade, a ideia de que a história só se realiza a partir dos europeus, considerados “civilizados”, “superiores” e, portanto, vistos como modelos de “progresso” e de “desenvolvimento”.

Para Almeida (2021) existe uma racialização dessa população conectada a elementos e conteúdos históricos. Sendo assim, ele defende que a ideia de raça ainda é utilizada de forma política para naturalizar desigualdades. Os efeitos das ideias raciais causam ainda efeitos significativos na sociedade brasileira, subsidiando a estruturação da sociedade racista e a formação de subjetividades coletivas e individuais. Ainda que se indique o caráter político da utilização da ideia de raça, é preciso reconhecer que o conhecimento científico durante muito tempo fornecia as bases para a racialização, deixando transparecer o caráter cultural da ciência, o que não a desqualifica, mas a humaniza e a coloca no terreno das disputas discursivas pela significação das coisas do mundo.

Lilia Schwarcz (1993) sublinha a participação de instituições de ensino acadêmico, tais qual a medicina, o direito e os museus de história natural na construção do racismo em nosso país por meio de concepções racialistas. A escola não escapa a esse processo. Nesse sentido, Almeida (2021) reconhece, em diálogo com a obra de Lilia Schwarcz (1993), que a concepção da existência de raças humanas configurou-se como um mecanismo da estruturação do racismo e, na sociedade brasileira, esse pensamento foi trabalhado institucionalmente, além de adentrar na cultura popular em forma de discursos estereotipados e piadas (ALMEIDA, 2021).

A partir de Schwarcz (1993), Mendes (2012) e Almeida (2021), constata-se que a significação do termo *raça* está vinculada às relações sociais e circunstâncias de uma época. Mendes (2012) afirma que no século XVIII o termo *raça* começou a ser mais utilizado para classificar seres humanos, pois foi usado para fazer a diferenciação pela cor da pele, dentre outras coisas. Doutrinas raciais foram defendidas por diferentes intelectuais europeus interessados em pensar sobre a experiência humana na vida. Esses pensadores carregaram nas suas formulações sobre as origens e características dos seres humanos, valores e concepções vinculadas a cultura europeia.

O determinismo climático, por exemplo, considerava as variabilidades geográficas como fatores que “[...] promoviam ou retardavam o processo de civilização” (MENDES, 2012, p. 25). Essa ideia ajudou a fomentar a ideologia que serviu à sociedade europeia para separar os “civilizados” dos “selvagens”, ou, “primitivos”. Da mesma forma, pelas diferenças físicas se colocaram as divisões da espécie humana e se multiplicaram os tipos raciais. Coexistiram, além do determinismo climático, outras explicações para a variabilidade de pessoas, a exemplo do monogenismo e do poligenismo (MENDES, 2012).

O monogenismo, segundo Schwarcz (1993), foi a visão dominante até a primeira metade do século XIX, e se apoiava na religiosidade entendendo a espécie humana o fruto de uma única criação. Contudo, para os ideólogos dessa corrente os seres humanos foram submetidos a um processo de degeneração, ou, melhora, por meio da ação do clima, pela alimentação, e até mesmo de forma acidental. A referência para essa doutrina, no entanto, era a raça branca e a partir dela se explicaria a variabilidade da espécie. Em contrapartida, o poligenismo afirmava que nem toda espécie humana era oriunda do mesmo ato de criação, explicação essa que questionava preceitos do cristianismo (MENDES, 2012).

Quando Charles Darwin publicou o seu livro *A origem das espécies*, em 1859, a sua teoria acabou com antigas disputas entre monogenistas e poligenistas (SCHWARCZ, 1993). Intelectuais de ambas as

correntes passaram a aceitar as ideias da evolução das espécies por meio da seleção natural, adaptando as suas respectivas concepções. “As máximas de Darwin transformaram-se, aos poucos, em referência obrigatória, significando uma reorientação teórica consensual” (SCHWARCZ, 1993, p. 72). Serviram também, de maneira deturpada, para análise do comportamento social dos seres humanos (SCHWARCZ, 1993). Mais uma vez a demonstração de análises que se pautaram em uma falsa premissa que idealizava a civilização europeia.

Dentre as teorias raciais, Schwarcz (1993) afirma que o evolucionismo social resgatou os princípios do monogenismo e entendia como inevitável o progresso para a humanidade. Por outro lado, duas escolas deterministas colocavam em evidência a possibilidade de degeneração da humanidade. A primeira delas era o determinismo geográfico que se baseava nas características físicas de uma nação para concluir o seu sucesso ou fracasso. A outra era o darwinismo social, uma teoria que afirmava a existência incontestável das raças, sendo elas discrepantes entre si. Nesse sentido, aqueles que a adotaram acreditavam que uma sociedade só se desenvolve para a melhoria da civilização se a preservação da “raça pura” fosse garantida. A miscigenação para aqueles que concebiam o darwinismo social representava a degeneração da humanidade (SCHWARCZ, 1993).

Schwarcz (1993) afirma que as teorias raciais desenvolvidas na Europa chegaram ao Brasil tardiamente, porém, nem por isso deixaram de ser exploradas e reelaboradas, se adaptando à realidade local. A partir dos seus estudos a pesquisadora identificou a importante influência das teorias raciais em terras brasileiras e concluiu que no Brasil se produziram ideias originais a respeito das raças e do futuro da nação a partir das teorias vindas da Europa. Naquele contexto de aceitação da ideia de raças humanas, enquanto um processo de miscigenação estava em curso no país, as teorias raciais ganharam elaborações próprias de acordo com a realidade brasileira por meio dos homens da ciência, assim como pelas instituições onde esses acadêmicos atuavam (SCHWARCZ, 1993).

Pelo exposto até aqui, podemos afirmar novamente a importância do componente racial na conformação da sociedade brasileira e, para nós, evidencia-se a importância do conceito de racismo estrutural explicado por Almeida (2021), o qual considera o racismo como um processo histórico que atravessa a dinâmica da sociedade. Reconhecemos, pois, que as narrativas históricas fornecidas pelas universidades e que serviam de referência para as narrativas históricas escolares sofriam grande influência das teorias raciais e da ideia de raça na estruturação da História, interpelando assim a construção da memória nacional, ou, do imaginário popular sobre o país e seu povo afirmando-se, portanto, como elementos importantes para os processos de subjetivação e identificação individuais e coletivos da sociedade brasileira.

Nesse sentido, duas instituições foram particularmente relevantes: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II. A produção historiográfica desses estabelecimentos estava ligada a elementos do período, entre eles, a perspectiva de progresso, muito característica do regime de historicidade moderno (HARTOG, 2013), e a ideia de raças humanas, alimentada pelas vertentes monogenistas e poligenistas, além das teorias raciais que entraram no Brasil a partir da década de 1870. Schwarcz (1993) faz uma definição geral com relação a essas duas instituições. Segundo a autora os estabelecimentos produziram uma trajetória da História do Brasil dentro de uma cronologia com personagens e fatos muito característica. Além disso,

[...] o tema racial pareceu auxiliar na construção de uma história branca e europeia para o Brasil [...] nos institutos, teoria evolucionista e monogenismo apareciam ao lado dos pressupostos darwinistas sociais e poligenistas, como se modelos originalmente excludentes pudessem ser mesclados. Com as conclusões evolucionistas, justificava-se o predomínio branco e a hierarquia social rígida. Utilizando um darwinismo sociobiológico, explicava-se o ‘natural branqueamento’ da população. Mas eram as teorias deterministas raciais que ajudavam a comprovar um certo atraso, ou condenavam a mistura racial no país (SCHWARCZ, 1993, p.180).

A influência do IHGB para a construção do código disciplinar da História no Brasil – entendido como

“o que se diz acerca do valor educativo da História, o que se define expressamente como conhecimento histórico e o que realmente se ensina ao nível escolar” (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009, p. 8, tradução nossa) - é relevante uma vez que muitas das suas elaborações sobre o passado brasileiro são caracterizadas pela valorização da raça branca e pelo eurocentrismo. Tais características estiveram durante décadas nos currículos e livros didáticos de História (SCHWARCZ, 1993), e ainda fazem parte de um imaginário quanto ao ensino da História escolar. Com efeito, ainda são constituintes do currículo de História, ainda que não estejam presentes em documentos oficiais, pois, a ideia de currículo com a qual estamos operando neste texto não o reduz a um documento oficial com uma listagem de disciplinas, conteúdos, objetivos e normas. Nesse sentido, concordamos com Carmen Gabriel, para quem o

currículo de história pode, por exemplo, ser significado [...] como o conjunto de experiências e ações que ocorrem na escola e em particular na sala de aula envolvendo os processos singulares de produção e de distribuição do conhecimento histórico escolar. (GABRIEL, 2019, p. 76, grifos nossos).

Sublinhar a centralidade do conhecimento histórico escolar na configuração do currículo de História, tal como no trecho em destaque na citação anterior, implica entrar em debates tradicionais do campo do Currículo que dizem respeito às articulações entre conhecimento escolar e conhecimento científico. De partida, assumimos que nos distanciamos de perspectivas que tomam o currículo de História como sinônimo de conteúdos históricos, pois essa vinculação tende, em sintonia com perspectivas tradicionais e/ou tecnicistas de currículo, a naturalizar os conteúdos, ignorando as relações de poder que atravessam seus processos de elaboração. Em sintonia com perspectivas críticas de currículo, tal vinculação tende a denunciar um caráter elitista e excludente dos conteúdos, vinculando-os a dada noção de ciência.

Inscrevemos nossas análises em sintonia com perspectivas pós-críticas/pós-estruturalistas/pós-fundacionais de currículo que buscam articular questões caras ao ensino de História às teorizações do campo do Currículo e têm operado com a noção de currículo de história como “espaço-tempo de fronteira produtor de identidades ou como espaço de enunciação da diferença” (GABRIEL, 2019, p. 77). Nesse caso, sublinha-se a força da categoria narrativa histórica como elemento incontornável dos processos de subjetivação e identificação por meio do conhecimento histórico escolar, do ensino de História, do currículo de História, enfim. Nessa linha, currículo e conteúdos deixar de significar a mesma coisa.

Nesse movimento, interessa-nos, ainda, apontar outra distinção que consideramos potente, entre conhecimento histórico escolar e conteúdo histórico. Tal distinção nos possibilita articular à ciência histórica, dimensões axiológicas (demandas de diferença) no processo de construção de narrativas históricas voltadas para as relações de ensino-aprendizagem. Assim, entendemos, tal como Gabriel e Castro (2013) e Gabriel e Moraes (2014), que os conteúdos representam o fluxo de cientificidade na construção do conhecimento escolar, dado que os conteúdos são produzidos no contexto dos regimes de verdade das áreas disciplinares que servem de referência para os conhecimentos escolares. Traduzindo, trata-se de se reconhecer que os conteúdos produzidos pela ciência histórica compõem o conhecimento histórico escolar, que não se reduzem aos conteúdos, pois a eles se articulam dimensões axiológicas e variados elementos da cultura da escola e da cultura escolar. Assim,

torna-se possível afirmar que são nas relações de ensino-aprendizagem que se objetivam conhecimentos escolares (por meio da mobilização de todas as unidades diferenciais que o compõem, incluindo-se aí as subjetividades dos docentes e discentes envolvidos naquela relação específica) e os sujeitos que ensinam e aprendem, pois seus processos de subjetivação podem ser reativados em função das relações que estabelecem com o saber. (MARTINS, 2019, p. 150-151).

Nesse sentido, reafirmamos a potencialidade da categoria racismo estrutural para o entendimento do currículo de História, ao compreendermos os elementos que o forjaram, pois ele compreende narrativamente os conteúdos históricos, os conhecimentos escolares, mas também todo um aparato didático-pedagógico vinculado a determinados sentidos de educação, escola e de ensino de História.

Laville (1999) nos apresenta uma boa síntese de como o currículo de História foi historicamente construído e como esse modelo encontra-se hoje em disputa, seja para reafirmá-lo, seja para subvertê-lo:

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política - e ao mesmo tempo seus dirigentes - e inculcar nos membros da nação - vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes - o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada (LAVILLE, 1999, p. 126).

O entendimento de que a História é, por essência, uma disciplina que se contrapõe ao racismo só pode existir se for desconsiderada a historicidade da História, escolar e acadêmica, no Brasil. Destacamos a História como disciplina estruturada, estruturante e legitimadora de uma ordem social racista quando, por exemplo, reafirma a centralidade eurocêntrica na organização curricular, na seleção de conteúdos e na estruturação das narrativas ensinadas. Além disso, o ensino de História pode fazer parte da estrutura racista quando o currículo oficial e os materiais didáticos omitem a história das pessoas negras e, mais ainda, apresentam somente personagens brancos e um passado branco. O ensino de História sendo uma peça dessa estrutura ajuda a naturalizar os papéis dos sujeitos racializados. Os brancos sendo protagonistas do processo históricos e negros secundários, subalternizados ou tutelados pelos personagens de destaque. Se a narrativa histórica, como afirma Paul Ricoeur (1997), é a única capaz de estabelecer uma síntese dos heterogêneos, é possível, e, sobretudo necessário, que se invista em narrativas históricas mais plurais e descolonizadas se o que se quer é um currículo de História radicalmente democrático e antirracista.

Nesse sentido, nos aproximamos da perspectiva defendida por Pereira e Seffner (2021) da necessidade de pensarmos em um currículo não binário, especialmente com o recorte disciplinar na História, marcado por uma série de binarismos que empobrecem o debate sobre temporalidades e ética, elementos centrais do currículo de História. Para eles:

Desse modo, pretendemos abandonar essa leitura ainda platônica da realidade, que tem operado com um duplo, sendo a representação seu elemento central. Esse duplo consiste em dispor o mundo entre modelos e cópias, conquanto as cópias podem ser cópias bem-feitas, revelando a semelhança e o mesmo, ou as cópias malfeitas, fantasmas e simulacros. Decerto que os modelos, conceitos generalizantes, criados no interior da própria historicidade, servem de moldes por meio dos quais todas as diferenças escorrem e se perdem como forças que poderiam subverter os nossos modos de vida. Romper com essa metafísica mátria do mundo ocidental e abrir-se para o pensamento da diferença é o que emerge como problemática para pensar o currículo de História. (PEREIRA; SEFFNER, 2021, p. 276).

Não caímos na ingenuidade de achar que basta o voluntarismo individual para realizar esse investimento em narrativas outras, pois reconhecemos tal qual Silva e Meireles (2017, p. 28), que “em um país que não se enxerga negro, indígena e oriundo de populações não europeias, é difícil descolonizar os saberes constituídos e consagrados”. Tampouco acreditamos que apenas um movimento revolucionário seria capaz de promover condições para as mudanças que nos interessam. Entre um e outro existem infinitas possibilidades de lutas individuais e coletivas que podem produzir um currículo de História e, de forma geral, uma educação que favoreça processos de subjetivação e identificação para além do modelo eurocêntrico, em perspectiva não binária.

Apesar das mudanças que ocorreram no currículo de História ao longo do tempo, a despeito de tentativas mais ou menos bem-sucedidas, o eurocentrismo se manteve como eixo estruturante desse

currículo, reverberando em narrativas marcadas por uma linearidade cronológica, pelo factualismo e pela priorização da história política. O questionamento a essa centralidade vem sendo denunciado por docentes, movimentos sociais e pesquisadores do campo do Ensino de História. Essa luta ganhou ainda mais força com a aprovação da lei 10.639/2003 (e posteriormente a lei 11.645/2008) a qual impulsionou novas posturas, trabalhos e pesquisas que colocam mais representatividade da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil. Inclusive, como mencionou a Prof^aDr^a Ana Maria Monteiro na Conferência de Encerramento do XII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (XII ENPEH), essa temática é a mais explorada nas dissertações defendidas no âmbito do ProfHistória, considerando o contexto nacional do Programa.

O eurocentrismo característico da História acadêmica e escolar do século XIX, foi elaborado tendo, entre vários componentes, a ideia de raça. Consequentemente, esses dois campos do conhecimento ajudaram a compor um sentido de progresso para o Brasil e uma memória nacional que tem como elemento central a “raça branca”. É dessa forma juntamente outras áreas do saber e práticas sociais, a História, por meio dos seus conteúdos abordados e ensinados, das narrativas históricas apresentadas dentre outras coisas, se mostrou um conhecimento estruturante de uma ideologia racista.

Por fim, interessa-nos ainda no espaço dessa seção deslocar o foco para o vínculo entre eurocentrismo e temporalidades por entendermos que os contornos dessa articulação interpelam decisivamente a formulação de narrativas que circulam nas aulas de História, e por concordarmos com Pereira (2021, p. 1) que “não há ética no ensino de História sem a problematização do tempo”.

Hartog (2013) cunhou a categoria regime de historicidade para dar conta das formas como as sociedades se percebem no e se relacionam com o tempo, que para ser histórico, precisa ser significado, valorado. Uma marca da relação entre eurocentrismo e temporalidades na configuração do currículo de História é o silenciamento sobre o caráter cultural do tempo, sobre a não universalidade das formas de significar e dotar de sentido o tempo, de forma que o modo europeu de fazê-lo parece ser o único possível, ou o mais apropriado. Isso implica uma colonização do tempo, mas também uma limitação das formas de existir, afinal, o regime de historicidade no qual nos inscrevemos e situamos dão o tom dos limites e das possibilidades dos processos de subjetivação e de identificação.

Como nos alerta Pereira (2021, p. 4), “um tempo colonizado tem sua potência infinita limitada pelo modo de pensar e de ser de quem o colonizou, digo, os brancos”. Logo, um tempo colonizado interpela decisivamente os processos identitários e as demandas de diferença que interpelam a escola e, mais particularmente, o currículo de História. Torna-se, pois, possível afirmar que um tempo colonizado é combustível para a manutenção de uma educação racista e, por conseguinte, de uma sociedade racista. Se nas aulas de História são selecionados tempos, espaços e sujeitos nas configurações narrativas é preciso que tais processos de seleção considerem a nefasta relação entre temporalidades e eurocentrismo, quebrando-a por dentro, explicitando-a de forma a possibilitar a emergência de outras formas de existência ou, ao menos, não impedindo que elas floresçam. Afinal, o modo de vida branco e europeu não pode ser alçado à condição de métrica universal a partir da qual se qualificam outros modos de vida. Assim, pensando no currículo de História, cabem as seguintes indagações:

Ora, quem sabe a chave para poder aprender com outros povos e temporalidades não seja exatamente uma desorientação? E se ao invés de orientar os estudantes no tempo, lhes mostrássemos outras formas de pensar o tempo, outros modos de vida, sem julgá-los desde nossas linhas ou cronologias? Nossa ideia de evolução e de progresso? Nossa noção de moderno e de atrasado? (PEREIRA, 2021, p. 6).

Os debates ocorridos no processo de elaboração da BNCC de História, os movimentos negacionistas do passado histórico brasileiro (com destaque para temas sensíveis como escravidão e ditadura) e do caráter científico do conhecimento histórico, os ataques à liberdade de cátedra dos professores e professoras, principalmente da disciplina História, fazem parte de um quadro que na contemporaneidade tem desafiado o caráter democrático do currículo de História como espaço discursivo de gestão de demandas identitárias e de diferença. Esse cenário tem favorecido a emergência

e difusão de narrativas históricas, sobretudo na *internet*, que buscar se contrapor ao reconhecimento de outras lógicas para além da eurocêntrica, em um movimento mais amplo de recrudescimento de pautas político-ideológicas reacionárias que vêm ganhando terreno no Brasil desde a segunda década do século XXI³, e que têm retroalimentado leituras racistas de mundo. Exploraremos essas questões na seção seguinte.

3 NARRATIVAS HISTÓRICAS REACIONÁRIAS: DESAFIOS À UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Os questionamentos e as tentativas de rompimento com o eurocentrismo no currículo de História, visando, dentre outras coisas, o combate ao racismo no Brasil têm, no momento, encontrado em grupos da sociedade forte resistência às transformações na educação⁴, em nome de uma determinada memória nacional conservadora. O sentido de resistência aqui empregado não corresponde apenas a posturas defensivas sobre o que se propõe, mas, sobretudo, à produção e difusão de narrativas que, com nova roupagem, reatualizam as perspectivas eurocêntricas e racistas que serviram de base para as metanarrativas que alimentam o imaginário social brasileiro. A despeito das tentativas de intervenção nos currículos oficiais, por meio de programas como o Escola Sem Partido, por exemplo, essas narrativas se colocam em concorrência com as produzidas nas instituições de conhecimento formais no debate público na *internet*.

É preciso, no entanto, entender um pouco do que tem se produzido sobre História na *internet*. Segundo Melo e Meneses (2021), a maioria dos vídeos sobre História voltados para o grande público no *YouTube* possuem três características: caráter leigo; interação; e possibilidade de dividendos financeiros. A primeira diz respeito a ausência de formação em História. A segunda, corresponde a ausência de passividade dos telespectadores que, ao interagirem com *likes* e comentários, participam do processo de refiguração narrativa (RICOEUR, 1997) por parte dos produtores dos vídeos. Por fim, ainda que a maioria não consiga vantagens financeiras significativas de forma direta com a plataforma (o que é acessível a poucos), podem se tornar conhecidos e se estabelecerem como influenciadores digitais, ampliando assim a possibilidade de vantagens financeiras.

A articulação dessas três características não pode ser desprezada na análise desses vídeos, pois a popularidade desses vídeos é o que garante seu sucesso. Nessa lógica, quase sempre a narrativa produzida é permeada por um vocabulário simplório e um conteúdo pouco reflexivo, mas que remete ao imaginário social historicamente hegemônico. Outra marca de distinção em relação ao que normalmente ocorre nas salas de aula é a necessidade de articulação entre conteúdo didático e entretenimento, afinal, como na *internet* não há um público cativo, como ocorre nas escolas, essa preocupação é incontornável para a criação de vínculos. De forma geral,

Embora os conteúdos se estruturam a partir das linhas gerais daquelas efetivadas em sala, ganham versões das quais se retira grande complexidade do conhecimento histórico; muitas vezes investem em polemismos, variantes anedóticas do passado, além de narrativas extremamente perpassadas por graves anacronismos que acabam por dissipar a distinção entre passado e presente. (MELO; MENESES, 2021, p. 350).

Recentemente surgiram produções sobre o passado no âmbito da *internet* que ganharam notoriedade junto ao público, e a série da Brasil Paralelo *Brasil: Última Cruzada* é um desses casos. As três características apontadas por Melo e Meneses (2021) são evidenciadas nos vídeos da empresa Brasil Paralelo no *YouTube*, a exemplo da na série *Brasil: A Última Cruzada*. Quem narra o passado brasileiro nessa produção são, em sua maioria, pessoas sem a formação em História, de acordo as informações retiradas da própria série. A narrativa enfatiza a característica positivista e linear da História. Já no

³ No debate político contemporâneo o recrudescimento do reacionarismo no Brasil tem sido, de maneira geral, demarcado a partir de três marcos: as jornadas de junho de 2013, o *impeachment* da presidente Dilma Roussef em 2016 ou a eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

⁴ Referimo-nos aqui aos questionamentos às políticas de ação afirmativa para ingresso nas Universidades públicas, às tentativas de interditar debates sobre gênero e sexualidade, as narrativas que atribuem protagonismo de negros e indígenas em processos históricos brasileiros, dentre outros.

primeiro capítulo, *A Cruz e a Espada*, Felipe Valerim, narrador da série, diz que o conteúdo apresentado é “[...] uma história de sacrifício, virtude e coragem que muito tempo nos foi negada” (A CRUZ E A ESPADA, 2017, 07seg). O objetivo seria reverter um cenário cultural que foi construído nos últimos anos.

O Brasil Paralelo tem alcances e índices de visualizações, *likes*, *deslikes* e comentários, relevantes. Cabe ressaltar que, no YouTube, o acesso aos vídeos são gratuitos e fazem parte de um conjunto de palestras as quais são exclusivas na íntegra para aqueles que se tornam membros do canal. A opção de se tornar membro é uma forma dos canais daquela plataforma de vídeos obterem financiamento a partir das pessoas que querem consumir conteúdos exclusivos. Após apresentar como a empresa é financiada e citar algumas vantagens que os colaboradores particulares podem ter ao ajudar com o projeto da Brasil Paralelo, o narrador enfatiza que a ajuda financeira pode fomentar novas produções “[...] para que novos brasileiros tenham a chance de despertar as vossas consciências” (A CRUZ E A ESPADA, 2017, 01min07seg).

Escosteguy Filho (2019) entende que o fenômeno de crescimento exponencial de produções com esse perfil surgiu nos movimentos de 2013. Naquele contexto era preciso buscar sentido para as insatisfações e sentimentos e a História se apresentou como um campo possível para dar explicações e respostas. A partir daquele ano, as batalhas interpretativas sobre o passado ganharam as mídias sociais e, como consequência, narrativas a respeito da história do Brasil têm sido propagadas sem o compromisso com o conhecimento histórico legitimado academicamente, seja para reafirmar ideologias e defender projetos político-partidários de poder, seja para reativar uma memória conservadora e reacionária por meio de estratégias retóricas que buscam transformar opinião em conhecimento, e que colocam “em xeque as narrativas históricas escolares, fundadas e reafirmadas na íntima relação com a ciência e com valores democráticos e inclusivos” (ALVIM; VELASCO, 2021, p. 275).

O surgimento de produções com conteúdos de História nos dias atuais semelhantes a série *Brasil: A Última Cruzada* remonta aos efeitos de um projeto nacional iniciado no século XIX o qual fomentou uma forma específica de abordagem da História do Brasil. Naquela época, em meio as transformações políticas e sociais em curso, o projeto das elites brasileiras era a construção do Estado Nação, objetivo que exigiu, dentre outras coisas, a produção e o ensino de uma História oficial do Brasil que, como já destacado em citação anterior de Laville (1999), era orientada para a formação de uma cidadania súdita e patriótica.

Nesse sentido, situamos as narrativas reacionárias que ora ganham notoriedade e espaço significativos no debate público, catapultadas por algoritmos voltados para a acumulação capitalista por meio da proliferação de acessos às produções digitais, como tentativas de resgate desse projeto de construção do passado nacional brasileiro forjado no mito da democracia racial e para o tipo de cidadania citada no parágrafo anterior. Tais tentativas de resgate têm se dado em um contexto no qual, simultaneamente, crescem demandas por narrativas que se desloquem do paradigma eurocêntrico na explicação dos processos históricos, mas também de discursos de ódio, intolerância e ataques às instituições democráticas (ALVIM; VELASCO, 2021). É a partir desse reconhecimento que produzimos nossa análise do episódio cinco da série *Brasil: A Última Cruzada*.

Optamos por uma análise a partir da identificação de elementos eurocêntricos e fomentadores da racialização das pessoas na sociedade brasileira, em particular, a das pessoas negras, e o fortalecimento ou não do imaginário sobre esta população. Entendemos que assim poderemos compreender as articulações discursivas presentes na série a partir das discussões mobilizadas até aqui.

O capítulo *O Último Reinado* começa recapitulando fatos e processos históricos anteriores ao Segundo Reinado do Brasil (1840 - 1889). Após essa retomada, o vídeo abre com uma fala de que o Brasil monárquico produziu “grandes homens”. Então, são apresentados o compositor Carlos Gomes, o escritor Machado de Assis e o abolicionista Joaquim Nabuco. Logo em seguida a apresentação desses três personagens, é dito que os três são figuras pouco exploradas, mas que são personagens importantes para o país. Em relação a biografia dos dois primeiros é mencionado que ambos eram pessoas que nasceram na camada baixa da sociedade. Outra semelhança entre os dois seria a perda da mãe muito cedo. No caso de Machado, havia ainda mais um fator agravante dentro daquele contexto, o fato de ser “mulato”. Quanto ao uso desse termo, principalmente com relação a sua forma feminina (mulata), há

grande resistência dentro do movimento negro em pregá-lo devido a questão linguística/simbólica, uma vez que a palavra mulata deriva de mula, animal fruto do cruzamento de espécies diferentes (asno e égua); além da questão cultural a qual vincula o termo mulata ao corpo negro hiperssexualizado e embranquecido (SILVA, 2018).

No contexto do período abordado, resalta-se figuras históricas como o imperador D. Pedro II, José Bonifácio, os regentes Diogo Feijó, Araújo Lima, o Marechal Deodoro da Fonseca, o engenheiro André Rebouças, o jornalista José do Patrocínio, a Princesa Isabel, dentre outros. Pela quantidade de personagens citados no episódio em análise, percebemos que o espaço reservado às figuras negras é muito pouco na comparação com personagens brancos. A falta de representatividade das pessoas negras na narrativa do vídeo *O Último Reinado* como participantes da história do Brasil e das suas próprias histórias revela a qualidade do conteúdo e o que se julga como importante contar sobre o passado do país aos olhos da empresa Brasil Paralelo. A representatividade, no entanto, é algo importante para mostrar a complexidade da realidade Almeida (2021) e pode ser uma estratégia necessária para reconfiguração do papel da população negra na História do Brasil.

No vídeo, os palestrantes apresentam uma trajetória do processo de abolição da escravatura a partir da lei Feijó de 1831, ainda no período regencial, a qual é classificada como “lei para inglês ver”, remetendo à questão sobre o fim do tráfico de escravos no Brasil. Depois dessa exposição é apresentada a lei Euzébio de Queiróz, de 1850, que também versava sobre a proibição do tráfico de escravos, mas que teve maior efetividade quanto a esse objetivo. Mais adiante são citadas a lei do Ventre Livre (1871) e a lei do Sexagenário (1885). É enfatizada a estratégia de abolição da escravidão de forma gradual ressaltando o papel institucional, ou seja, as leis supracitadas.

Os personagens negros como Machado de Assis, André Rebouças e José do Patrocínio são mencionados como defensores da monarquia, sendo que, a inclusão desses nomes faz parte da estratégia narrativa que exalta o regime monárquico, além de trazer uma aparente inclusão. Machado de Assis, por exemplo, foi um dos personagens daquele momento que esteve envolvido na questão escravista, porém, a sua atuação quanto a isso foi pouco explorada na edição do vídeo.

Em geral, ao ressaltar as políticas imperiais, o conteúdo do capítulo *O Último Reinado* exclui a participação da luta da população negra livre, ou, escravizada, como parte do processo que deu fim à escravidão. Produzir esse silenciamento se conecta com o sentido de não ação da população negra na história do país. Pelo contrário, coloca-se o protagonismo em personagens brancos como, D. Pedro II, Joaquim Nabuco e a Princesa Isabel. Estes são os nomes a serem celebrados e legítimos representantes do abolicionismo de acordo com a narrativa apresentada. Em consonância com a ideologia racista, esta narrativa corrobora com o imaginário que racializa as pessoas negras e brancas, sendo os primeiros e os segundos, respectivamente, coadjuvantes e protagonistas da história. Além disso, a própria utilização do termo “escravos” ao invés de “escravizados” demonstra uma sutil tentativa de naturalização dessa condição imposta aos negros suavizando, pois, a violência de todas as ordens promovidas por esse processo de coisificação de pessoas negras.

A questão que queremos enfatizar aqui é: a Abolição foi um marco na história do país, porém, devemos considerar mais elementos e outros acontecimentos do processo histórico que levou a Lei Áurea. Antes de 1888, por exemplo, a província do Ceará havia abolido a escravidão em 1884. Um dos seus protagonistas, lembrado e homenageado no samba da Estação Primeira de Mangueira no carnaval de 2019, foi Francisco José do Nascimento, também conhecido como o Dragão do Mar, líder da última das quatro greves dos jangadeiros no porto do Ceará que aconteceram no ano de 1881. Esses trabalhadores se recusaram a transportar escravizados que seriam vendidos para outras províncias do Brasil. As ações dos jangadeiros impulsionaram a luta abolicionista na região que declarou o fim da escravatura alguns anos depois.

Outra questão a ser explorada na análise do vídeo é a articulação com a ideia de raças no que diz respeito a formação da população brasileira. Aos 13min17seg, outro palestrante, Rafael Nogueira, expressa uma ideia que é atribuída a José Bonifácio:

[...] Então ele dizia: a liga de todas as raças aqui no Brasil, sobretudo as principais

formadoras, a nativa, a africana e a luso-europeia geraria uma nova raça que seria a brasileira [...] Então ele dizia: o brasileiro também surgirá desses casamentos. Então ele cria a ideia de mestiçagem (O ÚLTIMO REINADO, 2018, 13min17seg).

A concepção da ocorrência de raças constituintes do Brasil não é problematizada dentro do vídeo do episódio da série *Brasil: A Última Cruzada*. Como abordamos anteriormente, a ideia da existência de raças não é algo novo e, de fato, remonta ao século XIX. Naquela ocasião se apontou a inferiorização das pessoas negras e indígenas, assim como a superioridade das pessoas brancas (SCHWARCZ, 1993). Já no século XX, Silvio Romero, membro do IHGB, expressou claramente, por meio de suas ideias, a crença na potencialidade da mestiçagem, ou, miscigenação para o Brasil (SCHWARCZ, 1993).

O trecho retirado do vídeo da *Brasil Paralelo* mostra como a ideia de raças está presente em narrativas históricas as quais implicam na separação entre seres humanos a partir dessa classificação. Como se sabe, no século XIX teorias poligênicas e monogênicas estiveram presentes em elaborações científicas para explicar a existência das sociedades e culturas variadas. Na segunda metade do século XX, os estudos genéticos conseguiram mapear o genoma humano e definir a existência de uma única raça humana. Hoje, no século XXI, mesmo com a reformulação nos quadros de evidências da biologia, antropologia entre outras áreas, a *Brasil Paralelo* escolheu trabalhar com a noção da construção do Brasil pela ideia da junção das raças.

Discorreremos ainda nas páginas anteriores sobre as teses monogenistas e poligenistas que entraram com força no Brasil por meio da elite política, econômica e acadêmica desde a década de 1870. Apontamos que a nova conformação social do Brasil que estava em curso no contexto abordado necessitava reorganizar a hierarquia dentro de uma ordem social que foi formada pelo projeto escravista, mas que, em sinais de esgotamento precisou manter as estruturas de poder. As teses do racismo científico que afloraram no século XIX e que trouxeram consequências para o país, não são citadas diretamente no vídeo *O Último Reinado*. Nem mesmo a substituição do trabalho dos escravizados para o trabalho assalariado é abordada, tirando da narrativa histórica sobre o Brasil os esforços governamentais para ‘embranquecer’ o Brasil e aproximá-lo da referência europeia. Trata-se, pois, de uma narrativa histórica que articula estrategicamente protagonismo branco, adesismo negro, e necessidade de resgate de uma era ‘de ouro’ do passado do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos ao longo do texto explorar, a partir do eixo racismo-eurocentrismo-temporalidades, os desafios atualmente postos a um currículo de História antirracista, como parte de um projeto mais amplo de uma educação antirracista. Se narrativas históricas com viés racista fazem parte do código disciplinar da História no Brasil e no mundo, não é de hoje que elas são denunciadas e confrontadas, e que outras narrativas possíveis têm se apresentado. No entanto, o recrudescimento conservador e reacionário que ora assistimos no Brasil e em parte do mundo torna essa batalha ainda mais difícil.

A narrativa produzida pela empresa *Brasil Paralelo* reatualiza a estruturação racista da significação discursiva do país e de seu povo inovando, no entanto, as estratégias retóricas e tecnológicas que servem ao seu intento (uma velha roupa colorida). Ao reconhecermos que não se aprende História apenas na escola e que esta não está isolada das disputas pela significação do mundo, sublinhamos nossa aposta em seu potencial como arena discursiva produtora de outras leituras de mundo, científica, cultural e socialmente referenciadas para confrontar as narrativas hegemônicas. Romper com uma história racista, eurocêntrica e estruturada linearmente é um movimento ético, político, pedagógico e curricular incontornável para lutar por outros mundos possíveis. Trata-se de assumir que “[esse] passado é uma roupa que não nos serve mais”.

REFERÊNCIAS

A CRUZ E A ESPADA [S.l.; s.n.], 2017, 1 vídeo (51min44seg). Publicado pelo canal *Brasil Paralelo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TkOIAKE7xqY&t=2044s>. Acesso em 28 abr. 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2021.

- ALVIM, Yara Cristina; VELASCO, Diego Bruno. Conhecimento escolar e currículo de História: apostas teóricas em tempos de negacionismo. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo-RS: Oikos, 2021, p. 263-278.
- BURITY, Joanildo Albuquerque. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, pp. 7-29, maio/agosto 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24113> Acesso em 29 abr. 2022.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de uma disciplina escolar**: La historia. Pomares-Corredor, Barcelona, 2009.
- ESCOSTEGUY FILHO, João Carlos. Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos. **Revista História Hoje**, vol. 8, nº 15. 2019, p. 39-65. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/531/309> Acesso em: 29 abr. 2022.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 44-57. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24364> Acesso em: 29 abr. 2022.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 212-245.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: Marieta de Moraes Ferreira e Margarida Maria Dias de Oliveira (orgs). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 72-78.
- GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. **Educação Básica Revista**, vol.3, n.2, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/300> Data de acesso: 23 nov. 2018.
- GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan/abr 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5105/4089> Acesso em: 29 abr. 2022.
- GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo (Org.). **Currículo e conhecimento**: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. 1ª ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus: Faperj, 2014, p. 23-42.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LAVILLE, Christian. Guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf> Acesso em: 29 abr. 2022.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4/17> Acesso em: 29 abr. 2022.
- MARCHART, Oliver. **El pensamiento político posfundacional**: la diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História**: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. Tese (Doutorado em Educação). 336f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.
- MELO, Francisco Egberto de; MENESES, Sônia. Toda a História em cinco minutos! História pública e ensino – considerações sobre o passado ensinado no Youtube. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA,

- Nilton Mullet (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo-RS: Oikos, 2021, p. 346-359.
- MENDES, Maria Manuela. Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades. **Revista Vivência**, nº 39, 2012, p. 101-123. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/1938/1378> Acesso em: 29 abr. 2022.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, v. 45, pp. 265-290, jun, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mmVyKFKNVmRHmPYxB5PHsPR/?lang=pt> Acesso em: 29 abr. 2022.
- PEREIRA, Nilton Mullet. O tempo multiplicado: não há ética no ensino de História sem a problematização do tempo. **Palavras ABEHrtas**, [S. l.], n. 3, 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/30/22> Acesso em: 29 abr. 2022.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Notas para pensar um currículo não binário: ensino de História e diferença. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Org.). **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. 1. Ed.- Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, p. 273-288.
- PLÁ, Sebastián. La ilusión científica de la didáctica de la historia: provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. In: Blázquez, Juan Carlos, Latapí Escalante, Paulina y Torres Salazar, Hugo, **Memoria del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre tradición y modernidad**, México, Reddieh, 2013, pp. 474-483.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** – Tomo III. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Liliam Ramos da. Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, nº 57.1, 2018, p. 71-88. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651618/17737>. Acesso em: 28 abr. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1 ed., 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinélma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 7-30, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539> Acesso em: 29 abr. 2022.
- YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplina. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 48, pp. 609-623, dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkYMNm5Bych/?lang=pt> Acesso em: 29 abr. 2022.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).