

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

EVANDRO JOSÉ BRAGA

**LEITURA DA HQ *ANGOLA JANGA* NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO
SOBRE O RACISMO E A ESCRAVIDÃO**

GUARULHOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

EVANDRO JOSÉ BRAGA

**LEITURA DA HQ *ANGOLA JANGA* NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO
SOBRE O RACISMO E A ESCRAVIDÃO**

Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), do Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Orientador: Professora Dra. Ana Lúcia Lana Nemi

GUARULHOS

2020

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

BRAGA, Evandro José.

Leitura da HQ *Angola Janga* no ensino de História – uma reflexão sobre o racismo e a escravidão.
Evandro José Braga. – 2020. – 170f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória). – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas.

Orientadora: Ana Lúcia Lana Nemi

Reading the comic-book novel *Angola Janga* in History teaching: a reflection on racism and slavery.
Evandro José Braga. – 2020. – 181f.

1. Angola Janga. 2. Ensino de história. 3. Histórias em quadrinhos. 4. Escravidão. I. Ana Lúcia Lana Nemi. II. Leitura da HQ *Angola Janga* no ensino de História.

Evandro José Braga

**LEITURA DA HQ *ANGOLA JANGA* NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO
SOBRE O RACISMO E A ESCRAVIDÃO**

Dissertação apresentada como requisito final
para obtenção do título de Mestre em Ensino de
História Universidade Federal de São Paulo.
Área de concentração: Ensino de História

Aprovação: ____/____/____

Profª Dra. Ana Lucia Lana Nemi

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Prof. Prof. Dr. Antonio Simplicio de Almeida Neto

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Prof. Dr. Ivan Lima Gomes

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Aos meus pais, Orilda e Zé Abrão, que apesar de todas as dificuldades que eu apresentava, terem sempre se esforçado ao máximo para me dar a oportunidade que lhes foi negada, de poder se aprofundar nos estudos, e conseqüentemente me proporcionaram a chance de eu viver sonhando com um mundo melhor.

À tod@s professr@s que não estiveram no lado fácil da História, que seguem coerentes mesmo quando afogados pelo anti-iluminismo, que andam pelas ruas do país de forma itinerante carregando em suas mochilas livros como a arma mais poderosa para conquistarmos a Utopia.

Em memória de meu Avô Braz Mariano da Silva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que tornaram este texto possível.

Agradeço à minha família, em especial a meu tio Roberto, que me ensinou a ler quadrinhos criticamente, a meu irmão Rodrigo e minha cunhada Karina, pelas ajudas sempre necessárias, e aos demais familiares pelo amor e carinho. Tio Osmar, Pedro Henrique, tia Neuza representando os demais familiares pelo amor e pelo apoio.

Agradeço à Crisliane, minha companheira, pela ajuda sempre e por dividir as angústias deste processo difícil.

Aos professores e professoras do programa ProfHistória Fábio, João, Toninho, Alexandre e Maria Rita pelos ensinamentos e diálogos, e em especial a Ana Nemi, minha professora em outro momento, e seu conhecimento sobre minhas dificuldades fizeram esse mestrado ser possível, o seu exemplo sobre como olhar para aluno carregarei sempre.

Agradeço aos meus amigos e amigas do mestrado Léo, Cláudio, Érico, Kairu, Janaína, Igor, Fran, Cristal, Douglas, Beth e todos da turma do ProfHistória de 2018 que sempre me ajudaram com sugestões e boas conversas.

A muitas pessoas queridas que me ajudaram durante o processo de mestrado. Carla, a pessoa mais generosa que conheço, sempre compartilhando o possível e o impossível. Bianca, amiga “unifespiana” como eu, que trilha caminhos similares aos meus, sempre nas ruas e nas escolas. Leandro e Maurício, camaradas de militância, lutas, projetos e docência. Sara, pela leitura atenta e incentivo constante. Amanda, pela generosidade infinita e auxílios bilíngues. Vinicius, aluno da vida que me ensinou mais do que eu lhe ensinei. Vanusa, por instigar-me a curiosidade e ser uma luz clareando teorias obscurecidas para mim. A Thaisa e Carol são um casal que me encanta.

Aos amigos e colegas do curso de Pedagogia da Unesp em especial minha tutora Paula e meus fraternos companheiros Nadya, Rômulo e Walmor.

Agradeço ao trabalho de Letícia Amaral pela revisão técnica final do texto.

Gostaria de agradecer aos meus colegas da rede estadual, em especial da Escola Estadual João Dias da Silveira, do SESI IV Centenário e Vila das Mercês e do cursinho popular Vito Gianotti. As conversas com professores, coordenadores, diretores e funcionários dessas instituições fizeram-me refletir sobre educação e possibilitaram este trabalho.

Por fim, a todos meus alunos e alunas, sem eles esse trabalho de mestrado não faria sentido.

RESUMO

Com o objetivo de construir possibilidades de uma práxis educativa transformadora, este trabalho visa uma proposta de ensino de História através da narrativa gráfica *Angola Janga* (2017) de Marcelo D'Saete. A pesquisa consiste em um estudo histórico crítico acerca do sistema escravocrata responsável por estabelecer uma hegemonia racista no Brasil que inibiu a construção de uma identidade orgânica dos negros e deslegitima a cultura afrodescendente, como pode-se verificar em diferentes historiografias, nos currículos prescritos e na cultura da mídia e, em especial, nas histórias em quadrinhos. Ao propormos uma possível leitura da obra, refletimos sobre sua potencialidade para trabalhar o tema e promover uma discussão acerca do racismo estrutural em sala de aula. A fim de reduzir o distanciamento entre o currículo prescrito e o ativo, defendemos a importância do ensino de história contextualizado com a cultura escolar que deve guiar a escolha de materiais e conteúdos que auxiliam e conduzem o trabalho docente na formação do conhecimento histórico. Desse modo, apresentamos três propostas pedagógicas coerentes com a utilização dos quadrinhos na educação que objetivam uma transformação social: a de Dermeval Saviani, com a pedagogia histórico-crítica; a de István Mészáros, que pensa uma educação para além do capital; e a de Allan da Rosa, que elabora a Pedagogia enquanto uma educação necessária para recuperar a ancestralidade do negro apagada pela hegemonia. Por fim, expomos duas formas possíveis de como levá-las ao ensino em concordância com as propostas pedagógicas analisadas no trabalho. Portanto, procuramos dar condições para que professores possam se apropriar de uma historiografia crítica que embasa a leitura de *Angola Janga* e, assim, possam promover um ensino coerente e de desenvolvimento crítico de seus alunos, estabelecendo uma pedagogia do conflito em contraposição à pedagogia do consenso presente nas prescrições curriculares que apenas reconhece as culturas minoritárias, mas não objetiva trazer as mudanças que almejamos alcançar.

Palavras-chave: *Angola Janga*; Ensino de História; Histórias em quadrinhos; escravidão; racismo; ProfHistória.

ABSTRACT

In order to develop teaching possibilities for a transformative educational praxis, this paper aims at a History teaching proposal through the graphic novel *Angola Janga* by Marcelo D'Saete. The research consists of a critical historical study about the slavery system responsible for establishing a racist hegemony in Brazil that has inhibited an organic black identity construction and has delegitimized the Afro-descendant culture, as it is reflected in different historiographies, in the prescribed curricula and in the media culture and—especially in comic-book stories. By proposing a possible interpretation of D'Saete's work, I reflect on its potential to promote discussions on the theme and about the structural racism in the classroom. Regarding the gap between the prescribed and the active curricula, I argue for the importance of contextualizing the History teaching with the target school specific culture that must guide the educator's choices of materials and subjects that may help their work of forming the historical knowledge. Thus, I present three pedagogical coherent proposals to the use of comic books aiming a social transformation: the historical-critical pedagogy by Dermeval Saviani; the ideas of István Mészáros who thinks about an education beyond the capital; and the called Pedagoging by Allan da Rosa who defends an education that seeks to recover the black people ancestry erased by the status quo. Lastly, I develop two possibilities of applying them in History teaching. Therefore, this paper attempts to provide teachers with a critical historiography that allows for the reading of *Angola Janga* and, thus, for the promotion of coherent teaching and critical development of students, which would in turn establish a conflict pedagogy against the current practice that only recognizes the minorities cultural heritage, but do not promote the significant changes that we aim to achieve.

Keywords: *Angola Janga*; History teaching; comic-book stories; slavery; racism; ProfHistória.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa de “A Independência do Brasil em quadrinhos”	83
Figura 2: Capa de “História do Brasil em Quadrinhos” – 1ª parte.	83
Figura 3: Capa de “História do Brasil em Quadrinhos” – 2ª parte.	83
Figura 4: D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil [1808 – 1821] (p.53).....	87
Figura 5: D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (p.33)	87
Figura 6: D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (p.47)	88
Figura 7: As Barbas do Imperador (p.49).....	89
Figura 8: As Barbas do Imperador (p.77).....	89
Figura 9: As Barbas do Imperador (p.69).....	90
Figura 10: Capa de "Chibata! João Cândido e a revolta que abalou o Brasil"	92
Figura 11: Chibata!: João Cândido e a revolta que abalou o Brasil (p.112).....	93
Figura 12: Chibata!: João Cândido e a revolta que abalou o Brasil (p.113).....	93
Figura 13: Capa de "A Revolução Russa"	94
Figura 14: Capa de "A Primeira Guerra Mundial"	94
Figura 15: Capa de "A história do mundo em quadrinhos"	94
Figura 16: Capa de “A fundação de Israel”	94
Figura 17: Angola Janga (p.152-153).....	99
Figura 18: Angola Janga (p.261)	100
Figura 19: Noite Luz (p.14).....	102
Figura 20: Noite Luz (p.70).....	103
Figura 21: Noite Luz (p.108-109)	103
Figura 22: Encruzilhada (p.103).....	105
Figura 23: Encruzilhada (p.17).....	106
Figura 24: Cumbe (p.101)	109
Figura 25: Cumbe (p.35)	110
Figura 26: Cumbe (p.87)	110
Figura 27: Cumbe (p.163)	111
Figura 28: Cumbe (p.104)	112
Figura 29: Angola Janga (p.79)	115
Figura 30: Angola Janga (p.59)	115
Figura 31: Angola Janga (p.101)	116
Figura 32: Angola Janga (p.86)	116

Figura 33: Angola Janga (p.200)	117
Figura 34: Angola Janga (p.201)	118
Figura 35: Angola Janga (p.167)	119
Figura 36: Angola Janga (p.212)	120
Figura 37: Angola Janga (p.115)	121
Figura 38: Angola Janga (p.195)	122
Figura 39: Angola Janga (p.248)	123
Figura 40: Angola Janga (p.183)	124
Figura 41: Angola Janga (p.220)	125
Figura 42: Angola Janga (p.392)	126
Figura 43: Angola Janga (p.408)	127
Figura 44: Laertegenial (Instagram)	169

SUMÁRIO

Memorial: Sujeito-Objeto.....	12
Pedagógica [Thaigo Elniño]	31
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	33
1 SOBRE ESCRAVIDÃO E RACISMO	46
1.1 Hegemonia	52
1.2 Identidade	58
1.3 Currículo	63
1.4 Resistência dos escravizados	70
2 A NARRATIVA GRÁFICA E HISTORIOGRÁFICA DE ANGOLA JANGA	81
2.1 A História nas HQs do Brasil	81
2.2 A figura do Negro nos quadrinhos Brasileiros	95
2.3 A narrativa histórica na obra de Marcelo D’Saete.	98
2.3.1 Primeira obra: Noite luz	101
2.3.2 Encruzilhada	104
2.3.3 Cumbe	107
2.4 Angola Janga	113
3 PENSAR A ESCRAVIDÃO NA EDUCAÇÃO: AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O USO DE ANGOLA JANGA.....	129
3.1 Saviani e a busca da curvatura da vara	135
3.2 Busca de uma de uma prática educativa para além do Capital	141
3.3 Pedagógica	144
3.4 Práxis educacional	151
4 PARTE PROPOSITIVA.....	155
4.1 Proposta: Pedagogia histórico-crítica	156
4.2 Multiculturalismo crítico	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
Reflexão final	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170

Memorial: Sujeito-Objeto

Estoy leyendo una novela de Louise Erdrich. A cierta altura, un bisabuelo encuentra a su bisnieto.

El bisabuelo está completamente chocho (sus pensamientos tienen el color del agua) y sonríe con la misma beatífica sonrisa de su bisnieto recién nacido. El bisabuelo es feliz porque ha perdido la memoria que tenía. El bisnieto es feliz porque no tiene, todavía, ninguna memoria. He aquí, pienso, la felicidad perfecta. Yo no la quiero.¹

Nestas memórias, eu gostaria de escrever uma novela tal qual *Cuore* do italiano Edmundo de Amicis², onde o autor retrata um ano escolar em sua terceira série. No entanto, minhas limitações literárias não me permitiram tamanha audácia, e dessa forma procurei escrever minhas memórias de forma sucinta e simples.

Neste memorial utilizei como fonte, além de minha própria memória, relatos de pessoas que participaram comigo de todos estes processos, tanto em minha formação como em minha atuação na escola. Sabendo que nenhuma memória é neutra, é necessário compreender que estes relatos não representam uma verdade científica, mas também não são criações artísticas, elas representam visões subjetivas de pontos de difícil apreensão pela narração objetiva. Essa opção que fiz foi decorrente da ausência de mais fontes concretas, as fotografias eram apenas fotos de turmas e não transmitiam a angústia e as conquistas da vida escolar, dessa forma eu optei por descartá-las.

Como historiador, sei que a memória é uma construção subjetiva em conflito com a ideologia que nos cerca. Meu olhar de professor hoje irá criar distorções em minhas memórias escolares, da mesma forma que se criam memórias favoráveis ou desfavoráveis de acordo com o período em que se vive. Apesar de estar certo da imperfeição de meu relato, eu procurei escrever sem entroncamentos, o que deixaria o texto mais chato e monótono do que é.

A Crônica Desmemória do uruguaio Eduardo Galeano apresenta a função política e social da memória, o esquecimento faz com que o erro possa se repetir e a identidade desaparecer. Essa compreensão é tanto sobre a compreensão da história como subjetivamente de nós mesmos. Devo ainda ressaltar que a memória, apesar de ser falha, é fundamental para nossa formação. Como historiador entendo que todos nós carregamos o nosso passado, e se como

¹ Crônica Desmemoria do escritor Uruguaio Eduardo Galeano, este texto pode ser encontrado no Livro dos Abraços, publicado pela primeira vez no Uruguai em 1991. In: GALEANO, Eduardo. *El libro de los Abrazos*. Buenos Aires: Editora siglo XXI, 2010.

² Livro italiano publicado pela primeira vez em 1886. In: AMICIS, Edmondo de. *Cuore*, tradução de Maria Valéria Rezende, São Paulo: Editora Autêntica, 2012.

profissional da Educação eu tenho acertos e erros, as memórias que tenho são o caminho que me levaram até eles. Para concluir, utilizo as palavras do patrono da Educação Brasileira Paulo Freire:

É justamente por causa dessa resistência que eu sinto a necessidade de continuar essa luta, buscando na memória, como estamos fazendo, e agindo em consequência, na prática, de maneira que essas gerações já e as próximas gerações conheçam, aprendam a fazer um mundo melhor, para elas, para seus filhos e para todas as pessoas.³

Antes de iniciar as minhas memórias gostaria de iniciar com a visão de Orilda, a minha mãe, afinal ela já era adulta e sem dúvida tem lembranças mais efetivas e lógicas de todo o processo escolar:

Em 1993 você completou 06 anos e tinha que ir para escola, na época se dizia pré, que era obrigatório antes de começar o ensino fundamental (1º ano). Você não queria ir para escola de forma alguma.

Coincidiu também que no meio do ano anterior a vó, que morava com a gente, todo mundo junto na casa grande, se mudou para Tocos⁴ e nos mudamos para nossa casa hoje. Isso já lhe causou bastante trauma, ou seja, muita mudança na sua vida em pouco espaço de tempo.

Mexeu muito com você, que era muito apegado a eles. Acho que por tudo isso, seu início na escola foi conturbado.

A professora também não ajudou muito, pois logo no primeiro dia, ao saber que você era irmão do Rodrigo, para quem ela tinha dado aula, já foi comparando vocês dois, que sempre foram e serão muito diferentes um do outro.

Você apresentou muita dificuldade de aprendizado. Então, na época a escola era muito boa, tinha uma psicopedagoga, a quem você foi encaminhado para aulas de reforço, ela com muita sensibilidade percebeu que você tinha algum bloqueio, então te encaminhou para o psicólogo.

Começamos com a Solange, lá no Tatuapé, mas não deu muito resultado, foram poucas sessões e era muito caro.

Voltando para essa psicopedagoga, ela fez um encaminhamento para você ir para faculdade São Marcos, onde a prefeitura subsidiava as consultas, foi quando você conheceu a Soraia.

Aí com o passar dos tempos, foi constatado que seu bloqueio era em relação ao Rodrigo, pois você queria ser igual a ele e achava que não era, ou seja, não era mesmo, mais você achava que ele era muito inteligente e você não. Pura bobagem, mais isso te prejudicou muito, e eu também não sabia muito bem lidar com isso.

Você passou o ensino fundamental todo se arrastando, não fazia os trabalhos e nem a lição, se eu não ficasse no seu pé...

Acho que você queria mesmo era mais a minha atenção, que eu reconheço, era muito falha.

Porém você cresceu, amadureceu e já no colegial era outra pessoa. Dedicado, fazia todas as suas obrigações, sem precisar de cobrança.

Acho que aí você despertou para a vida, se apaixonou pelos livros, que te fez o que você é hoje. E eu tenho muito orgulho disso.

³ FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Dialogando com a própria História* – São Paulo: Paz e Terra, 2011 – Grifo nosso.

⁴ Tocos do Mogi, cidade do Sul de Minas Gerais

Minhas primeiras lembranças com a escrita foram do meu irmão estudando no livro dele de alfabetização. Ele aprendeu a ler aos 4 anos e eu tinha 2 anos naquela época. Tínhamos uma lousa mágica em casa que meu irmão vivia escrevendo, mesmo antes de entrar na escola. Fui copista de meu nome. Comecei a estudar na *Escola Municipal Marechal Mascarenhas de Moraes*, que era na rua da casa onde eu morava. Apesar de já entrar na escola conhecendo as letras eu tive certa dificuldade em aprender a escrever. Como lembrou minha mãe, eu passava fora do horário de escola com uma psicopedagoga lá mesmo na Escola da Prefeitura. Pelo que eu pesquisei esse acompanhamento tinha sido implantado pela prefeitura anterior que teve como seus secretários da educação nada mais nada menos do que Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella, dois pensadores da educação de que eu gosto muito e que suas obras me incentivaram a querer estudar pedagogia como segunda graduação.

Uma memória afetiva que eu tenho das letras é a de que eu gostava muito de associar as letras às ilustrações nos livros de alfabetização. Sempre aprendi melhor com imagens do que com escrita, por isso, em minha infância, li muito mais histórias em quadrinhos do que livros sem imagens. Hoje penso que essa dificuldade seja por conta da minha disgrafia, no entanto eu não entendia isso na época. Infelizmente minha professora também não percebeu, tendo deixado o processo mais doloroso do que precisava ter sido.

Os primeiros anos de escola foram bem ruins. Como apontado acima por minha mãe, eu entrei na escola apenas aos seis anos. No mesmo ano meus avôs que cuidavam de mim voltaram para o interior de Minas Gerais. Além disso, nos mudamos para outra casa, transformando todo o meu cotidiano, geográfico e afetivo. Somando a isso eu não me sentia pertencente à escola. O resultado somático deste processo foi o fato de que no “pré” eu urinava nas calças, o que gerava muito constrangimento e potencializava ainda mais o meu desconforto como aluno.

Um dos pontos que mais me chocava era o vocabulário que eu não entendia, as gírias e palavrões eram muito violentos e eram reproduzidos com naturalidade pela Escola, com muitos alunos xingando uns aos outros e criando um ambiente de constante competição e agressividade que eu não estava habituado em minha casa. Hoje eu entendo que esse descompasso também foi um fator que me distanciou da Escola.

Mas infelizmente essa violência não estava apenas nos alunos, minha Professora do “pré” (Marta) puxava nosso cabelo, e demonstrava muita impaciência com a turma. Disse certa vez

Mahatma Gandhi que “no olho por olho o mundo todo fica cego”, em minha memória a escola era o *Ensaio Sobre a Cegueira*⁵...

No Ensino Fundamental II, apesar de já estar mais habituado ao ambiente escolar, continuei tendo dificuldades e ia mal nas matérias de forma geral. Com raras exceções, as aulas deste período não me marcaram. Constantemente minha mãe era chamada na escola pelo fato de eu não fazer as atividades propostas pelos professores. Eu sempre tinha que levar cadernos emprestados de “alunos melhores” para copiar as lições que ficavam pelo caminho. Penso que aquela cópia de inúmeras matérias feita de forma desordenada não me ajudava em nada no meu aprendizado, no entanto, os professores não conseguiam propor outra coisa a não ser inúmeras cópias, já que estavam habituados a esta forma escolar hegemônica.

No ensino médio, saí da escola da Prefeitura onde eu estudava e fui estudar no Colégio Civitatis, uma escola particular, localizada na Vila Prudente. Uma memória bastante marcante foi notar a diferença do espaço e da estrutura, entre a escola da prefeitura e a escola particular. Só a área para o recreio era equivalente a toda a escola da prefeitura. Acho que muitos ficariam muito felizes e se veriam como merecedores daquela estrutura. No entanto essa discrepância fez com que crescesse em mim uma revolta, “por que tantas diferenças?” Acredito que o fato de eu ter escolhido estudar História vem desse descontentamento com o status quo. No Civitatis, uma coisa que mudou bastante era a atenção dos professores. De forma geral, todos me chamavam pelo meu nome e entendiam minhas dificuldades, coisa de que senti muita falta no Fundamental II. Nesse período, passei a estudar mais, no entanto, os resultados demoraram para chegar. No primeiro ano, apesar de muitas tardes na aula de reforço, eu estava muito defasado e fiquei com nota vermelha em cinco matérias. Fui muito bem em Geografia e Biologia, que eram matérias de cujos professores eu gostava mais. Acabei sendo promovido, apesar das notas, e essa aprovação foi muito importante para mim. Acho que se fosse retido, fatalmente me bloqueia por conta dos meus traumas e minha baixa pró-atividade. No segundo ano, fui bem melhor e fui aprovado pelo Conselho apenas em português por meio ponto. No terceiro ano, a média subiu de 5 para 6. Tive muito receio, mas acabei passando direto sem nenhuma nota final vermelha.

Tive bons e maus professores durante minha vida escolar. Neste período eu nem imaginava seguir essa profissão. Tive um único professor de História mais marcante que foi no Colégio Civitatis, o Professor Rubens, que foi o mesmo durante os três anos. Tive certa

⁵ Referência ao romance de José Saramago, publicado pela primeira vez em 1995 (ano em que estava na segunda série). In: SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a Cegueira*. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

dificuldade no primeiro ano, mas fui bem nos dois anos seguintes. Apesar de gostar da matéria e do professor, não pensava naqueles anos em seguir a profissão. Uma observação que cabe aqui é que a forma que eu dou aula expositiva é muito similar ao do professor Rubens, esse fenômeno é muito comum entre os professores que buscam suas referências consciente ou inconscientemente e buscam aplicá-la.

Durante o ensino médio, pensei em outros cursos como Fisioterapia, Jornalismo e Esporte (apesar de problemas na educação física, gostava muito de futebol). Após algumas feiras de profissão, optei por prestar Esporte, e apenas após desistir dessa matéria é que eu quis me tornar professor. No terceiro ano do ensino médio, prestei para Esporte na Universidade de São Paulo. Não obtendo sucesso no ingresso, fui fazer cursinho pré-vestibular no ETAPA para tentar o mesmo curso. Aquele ano de 2005 foi um ano de muito aprendizado para mim. Inicialmente por necessidade, fui ler livros para obter sucesso no vestibular. Essas leituras me transformaram, passei a gostar muito daquilo. Outro ponto pelo qual despertei gosto foi por explicar coisas que tinha entendido. Quando fui prestar Esporte, já pensava em ser professor da matéria futuramente. No final daquele ano, fui retido na prova específica de esporte, e eu não fiquei chateado, pois tive um sentimento que não era aquilo que eu queria. No mesmo dia em que fui mal, pensei e decidi que estudaria algo das humanidades, que teria que ler muitos livros, e também decidi que seria algum curso para me tornar professor. A dúvida era entre História e Letras, pois li vários livros de literatura e história naquele ano.

Tive duas conversas importantes, uma com minha amiga chamada Daniella, que tinha estudado comigo no ensino médio, e que na época estudava Letras na USP. Ela me incentivou muito e disse que História era muito a minha cara, pois eu vivia reclamando da desigualdade. E a outra foi com o Seu Chico, que trabalhava em um sebo na Liberdade próximo ao cursinho. Eu ia muito àquele sebo e conversava muito com ele. Ele disse que desde o primeiro dia em que falamos sobre o passado do Santos⁶, ele já via em mim a sensibilidade necessária para um historiador.

Outro ponto que favoreceu a minha opção pelo curso de História foram as minhas dificuldades na escrita que me traumatizaram bastante na Escola, principalmente em relação às redações. Após a decisão, fiz mais um ano de cursinho no ETAPA, desta vez visando entrar em História. Novamente eu prestei somente as universidades públicas do Estado de São Paulo, e no final do ano acabei aprovado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que abriu seu novo campus em Guarulhos em uma expansão

⁶ Santos Futebol Clube, meu time de coração e responsável por eu tentar estudar Esporte.

universitária feita pelo governo Federal. Pela mesma instituição, eu me formei em 2011, assim começou a vida de professor.

Logo após me formar, não comecei a trabalhar como professor. Inicialmente trabalhei em uma livraria que frequentava, e ao longo desse período fui prestando concursos, e fui aprovado em um concurso para o estado de Minas Gerais, próximo de onde meus avós moravam. No sul de Minas, atuei em três escolas: EE Lauro Afonso Megale, em Borda da Mata, onde tinha meu cargo, EE Pio XII, no Distrito do Cervo, na mesma cidade, e EE José Tomás Cantuária, na cidade de Tocos do Moji onde viviam meus avós. Um ano e meio após assumir o cargo em Minas Gerais, fui chamado para assumir a vaga em Jundiá a partir do concurso do Estado de São Paulo, onde trabalhei por mais um ano e meio na EE Bispo Dom Gabriel Paulino Bueno Couto.

Em 2016, removi para São Paulo Capital, onde já atuei na EE Professor Mário Casassanta, EE Rodrigues Alves, EE Professor Américo de Moura, Oswaldo Catalano, Ascendino Reis, José Chediak, Lourenço Filho (onde atuei na Escola de Tempo Integral) e finalmente em minha atual sede João Dias da Silveira onde atuo desde 2017 concomitante com algumas destas escolas, além das escolas públicas iniciar trabalho na rede SESI em 2019 na unidade IV Centenário que fechou no mesmo ano e fui transferido para unidade na Vila das Mercês, e também atuo voluntariamente no cursinho popular Vito Gianotti desde 2018.

Este é o relato de Rita de Cassia César, que foi minha coordenadora de ensino Fundamental em Jundiá, e sem dúvida foi uma das profissionais que mais me ensinaram sobre educação em minha atuação:

Evandro, começo logo por suas aulas, pois me parece o principal. Você chegou como "novo" professor, com muitos sonhos e força de vontade, mas eu achei que faltava um pouco da didática, aquela que eu (mais velha) tinha aprendido no magistério. Eu não costumo falar ou, dar aulas com gente falando junto comigo e você fazia isso. As dicas da "coordenadora pedagógica" foram no intuito de aumentar a atenção e com isso, a aprendizagem dos alunos. Suas aulas eram para as crianças, história legal, eles gostavam do professor, um excelente passo seu. Quanto a esperar acalmar os ânimos, pedir para que falassem um por vez na tentativa de os outros escutarem, trabalhar o mapa da sala, de onde se tem um perfil, ou melhor, se deve ter um perfil dos alunos que têm maior e menor dificuldade para o atendimento de todos, ingenuamente feito para separar os que conversam muito. Exigir dos alunos o que ninguém mais exige, que sejam atentos. Ruim era o "descontrole", parar a explicação para chamar atenção, o que se faz normalmente quando não se tem devida atenção. Ótimo, chamar para a matéria trazendo fatos históricos para a atualidade, isso aconteceu lá e reflete aqui (tempo) e conversar com eles, considerando cada um, você conseguiu que todos lhe respondessem, com carinho e atenção. Precisa de tempo e energia mas, é um professor supimpa! Continue a fazer seu trabalho e não se esqueça de que bagunça e indisciplina não ajudam os alunos e maltratam os professores. É preciso atenção e disciplina sim, quando se tem que aprender, e isso conseguimos um

pouco com mapa, outro com atenção, outro com assembleia e sempre modificando estratégias de ensino, até com música e dramatização desenvolvemos boas aulas. Confio em você! Me sinto lisonjeada em responder-lhe e mais ainda em saber que passei por sua vida e formação e você me considera por isso.

Como apresentado pelo relato da Rita, no começo eu tive muitas dificuldades, acreditava que meu conteúdo e dedicação bastariam para que eu desse uma boa aula e tudo fluísse bem. Ledo engano, sem controle da sala, a licenciosidade reinava, e os resultados eram, com raras exceções, lamentáveis. Um ponto que dificultou também, principalmente no primeiro um ano e meio de Minas, foi a ausência total de coordenação: as supervisoras eram meramente burocráticas e pouco me auxiliava tendo em vista que eu era um professor que ainda não sabia dar aula.

As situações problemas surgem cotidianamente na escola e eu tenho bastante dificuldade em lidar com elas. No início, eu sofria muito para resolver os problemas, tentando sempre recorrer a um agente externo. Com o tempo, acho que fui ganhando “jogo de cintura” e hoje resolvi melhor. Primeiramente, tento conversar com os alunos, tento sensibilizá-los e compreender o caso do aluno. Se essa aproximação não resolver, procurar os pais, que muitas vezes são ausentes. Apenas após essas tentativas, eu procuro passar a um superior. Ainda sobre o fracasso de um ou mais alunos em alguma habilidade e competência trabalhada, volto a apontar o problema recorrente nas escolas públicas brasileira de uma quase inexistência da supervisão⁷, que apenas cumprem a burocracia e cobram o programa.

Acredito que tenha ganhado confiança na medida do possível, assim pude passar mais confiança também como mostra o relato a coordenadora Andrea do cursinho popular Vito Gianotti:

O professor Evandro antes de tudo é um entusiasta da educação. Quando conversava com ele pouco antes da aula, sempre aprendia sobre um novo espaço de educação, um clube do livro, uma pesquisa que havia lido, suas impressões a respeito dos últimos acontecimentos políticos, e claro, como seria sua aula. E ele ouvia atentamente as sugestões, críticas e elogios. Nas aulas em que pude acompanhar a atuação do Prof Evandro, sua facilidade em envolver os alunos no tema e o desenvolvimento era feito entre algumas interrupções de alunos, que curiosos por saber mais, tiravam do mestre o seu melhor. Com carinho, muito bom humor ele respondia cada questão, e por vezes acabava desbocando em outros assuntos, o que era de certa forma uma característica formidável de se enrolar nas aulas. Enfim, estar com Professor Evandro é aprender divertidamente que a busca pelo saber nunca se acaba.

⁷ CARNOY, Martin. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

Outro relato importante foi de Maria Carolina Taurisano, Coordenadora Pedagógica – SESI Vila das Mercês, onde atuo em 2020:

Escolher a área de Humanas após ter tentado a área de Esportes está longe de ser uma tarefa fácil e tampouco com escolhas nada aproximadas quando se pensa nas possibilidades proporcionadas pelas áreas do conhecimento citadas. Vencer o desafio diário da disgrafia e ao mesmo tempo encantar os alunos para o campo do aprendizado histórico é uma superação que implica buscar a educação como um desejo e não apenas uma conquista. Assim é o professor Evandro que sabendo de todas as suas limitações encontra estratégias de ensino e de um efetivo aprendizado... que vence cada um dos desafios encantando com seus ensinamentos e seus mais desafiadores exemplos concretos... exemplos de alguém que busca o equilíbrio entre as teorias estudadas e o fazer didático do dia a dia da sala de aula. Oportuniza sem facilitar o lado envolvente dos alunos que, muitas vezes, tentam transcender as regras sem vencer os obstáculos. É nesse contexto que nasce o professor que ensina e os alunos aprendem.

Neste avanço, eu vejo que houve um momento de epifania, que se deu nos três meses em que fiz greve em 2015. Neste período, eu estudei para prestar uma prova no SESI, onde li as obras *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire e *Escola e Conhecimento* de Mário Sérgio Cortella. Esta formação contínua, somada à experiência prática, me transformou e a partir de então passei a me enxergar como um professor de fato.

Após essa experiência, voltei para a Escola com outro espírito e outra visão de Educação, visão esta que me levou a fazer o curso de Pedagogia da Unesp e o mestrado em ensino de História. Entendo que as decepções iniciais me desanimaram (vejo que isso é normal em quem está iniciando) e me colocaram em uma posição contrária à dos alunos. Neste momento, eu percebi com muita clareza que este era um equívoco, que todos estão no mesmo lado, e que minha decepção não podia ser mais forte que minha querência. Desde então me tornei verdadeiramente Professor e confesso que terei muita dificuldade de trabalhar em algum outro ramo que seja alienado.

Sobre a minha atuação, acredito que nós educadores não devemos generalizar e afirmar que é apenas o professor que ensina ou que seja apenas o aluno que aprende, na verdade se trata de uma relação dialética. Pelas minhas observações, acreditar que um professor ensina tudo ou nada é uma ingenuidade, pois algo do aprendizado fica e é apropriado pelo aluno, apesar de todas as limitações da ideologia⁸. Eu leciono História e em sala de aula eu sempre busco contextualizar a matéria para os meus alunos, apresentando-a de forma com que eles se enxerguem na matéria. Por exemplo, quando falo da Revolução Francesa, busco atentar para a

⁸ CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

questão da cidadania, que por diversas vezes é negada a esses alunos. Para que essa relação dê certo, são necessários dois saberes apresentados por Paulo Freire⁹: o primeiro é que eu conheça a realidade dos meus alunos e o segundo é que eu tenha um rigor científico para passar a matéria. Essa é a linha que eu procuro seguir, pois entendo este pilar como um dos principais intuítos do ensino e aprendizagem da História.

Acredito que o saber mais importante de se construir com os alunos ao ensiná-los História é passar para os eles que a história não é um dado da natureza, pois a nossa realidade é um resultado das ações humanas. Tento sempre pautar minhas aulas nesta ideia. Muitos alunos já trazem essa bagagem de casa, porém a homogeneidade é impossível, e lidar com essas diferenças sem que os que saibam menos se sintam desprestigiados é um dos maiores problemas que eu enfrento em sala de aula.

Essa diferença entre o capital cultural dos alunos é algo muito evidente. Invariavelmente um aluno se destaca e, em conversas mais próximas, nos relatam que em sua casa os pais têm ensino superior e leem vários livros. Eu, como professor, não posso seguir o ritmo deste aluno, pois o restante da sala não irá acompanhar, mas invariavelmente procuro dar a ele uma formação complementar fora do currículo, emprestando livros e filmes que aprofundem o conteúdo da aula, que para esse aluno já é mais fácil de assimilar.

Uma forma que encontro para minimizar essas diferenças é considerar as inteligências múltiplas dos alunos. Muitos deles não têm a mesma erudição, no entanto carregam saberes como, por exemplo, futebol ou música pop, que no currículo oficial são descartados, mas que aproveito em algumas aulas expositivas ou em trabalhos dados. Assim, esses alunos podem apresentar seus saberes e com isso diminuir aquela sensação de fracasso que eles sentem em relação à escola apontado pelo sociólogo Pierre Bourdieu.

As ações em sala de aula sempre estão em consonância com o aprendizado dos alunos. Em salas onde os alunos têm maior capital cultural, a matéria, mesmo sendo mais complexa, tem um retorno mais produtivo e, assim, pode-se aprofundar o aprendizado. Um exemplo foi quando trabalhei na Borda da Mata, pelo fato de lá a Prefeitura reprovar e o Estado não, as salas de aula do estado recebiam um número considerável de reprovados da prefeitura. Dessa forma, o aprendizado foi prejudicado, pois era muito difícil chegar àqueles alunos que sempre tiveram muita dificuldade e estavam em uma sala repleta de crianças mais jovens.

Uma forma que utilizo para atingir uma sala, principalmente no Ensino Fundamental II, é ter uma variedade de aulas (não propor sempre o mesmo). Devo considerar a aprendizagem

⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 43ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

de diferentes alunos, e uma estratégia neste processo é trabalhar em grupo. Isso facilita bastante o trabalho, pois muitos alunos que se dispersam durante a aula acabam se focando nessa atividade em grupo e acabam aprendendo com o colega que teve mais facilidade, e assim o aprendizado se desenvolve. Essa é uma forma de se aprofundar e desenvolver a vivência coletiva em sala de aula.

Eu não atingi esse saber isoladamente, procuro sempre dialogar com a coordenação e com os colegas para conseguir me desenvolver como profissional. Sei que possuo muitas dificuldades e limitações, muitas delas causadas pela minha falta de experiência. Dialogar com colegas mais experientes me trouxe um aprendizado e facilitou meu desenvolvimento pedagógico, fazendo com que eu conseguisse atingir algumas soluções que eu tinha dificuldade no início.

Como linha de método, eu gosto muito da escola nova e tento pautar minha prática nessas ideias, mas devo ressaltar que não tem como fugir da cultura escolar em que se está inserido. Uma vez em Jundiaí, um aluno me perguntou “por que eu não dava aula igual na *escola da Ponte*”, eu respondi “que para isso teríamos que derrubar algumas paredes e o diretor iria ficar chateado”. Esse é apenas um exemplo de que mesmo eu buscando uma prática da escola nova, muitas vezes acabo preso nas convenções da escola tradicional. Para superar esse problema, devo buscar diálogo com colegas para nos apropriarmos do Projeto Político Pedagógico e dar vida a ele no cotidiano escolar. Com a mudança da cultura escolar, é possível uma gradativa superação da escola tradicional, enquanto, sem que haja um corpo docente estável e uma democracia interna, a escola irá reproduzir mais do que produzir.

Apesar dos problemas iniciais que eu havia relatado, eu vejo hoje, olhando com distanciamento, que, apesar de todos os problemas, acredito que eu consegui passar conteúdos para os alunos, mas o ensino foi mais bem compreendido pelos meus alunos quando me apropriei do currículo oculto e busquei saberes que estavam pela escola e pela vida deles.

Segue-se na sequência alguns relatos de ex-alunos apontando as impressões positivas e negativas que deixei em minha prática docente:

Começando por Minas Gerais, com a aluna Jéssica, que estudou História comigo no ano de 2013 em Borda da Mata e Religião no primeiro semestre do ano seguinte:

História é uma coisa que já se passou e Alguém passou em sua mente marcou ...Você Evandro marcou muito a minha história... suas aulas eram muito mais do que aulas comum o jeito que você nos ensinou foi um jeito mágico E assim a história foi ficando mais interessante a cada dia... sobre os budistas e o carma e o poema do Gregório de Matos eu nunca vou me esquecer pois o seu jeito alegre de ensinar era incrível...

sempre tem aqueles que não querem aprender e ficavam ouvindo música na sala de aula e para que esses se interessar mais pelas aulas você explica a matéria cantando uns raps que todo mundo amava eu sinto muito por não ter mais você como professor mas para mim você se tornou um grande amigo! Muito obrigada por marcar minha história.”

Ana Flávia, minha prima de terceiro grau, que foi minha aluna em Tocos do Moji no nono ano em 2013 (no mesmo ano ela passou no ensino técnico no Instituto Federal de Inconfidentes):

Sem dúvida um dos melhores professores de história que eu já tive. Foi meu professor no nono ano do ensino fundamental, e até então na minha caminhada estudantil eu nunca havia gostado da matéria de história, porém quando o professor começou a ministrá-la para minha turma, pela primeira vez me despertou o gosto. Suas aulas eram dinâmicas, descontraídas, mas o que mais me encantava era a forma como ele era amigo dos alunos e como tinha o respeito dos mesmos sem nenhum esforço, estava sempre disposto a ajudar nas dificuldades da forma que fosse. Conquistou toda a escola, e quando saiu deixou muitas saudades. Excelente professor, eu admiro muito.

Mariana Nietzsche Padilha, aluna de Jundiaí do nono ano de 2014 (no mesmo ano ela ingressou na ETEC, atualmente estuda letras na USP):

Lembro-me que você começou a nos dar aula em substituição de outra professora, então levou um tempo para que eu me acostumassem com seu jeito. Mas não demorou muito pra que você nos cativasse com sua personalidade e nos divertisse com suas camisetas e suas frases inconfundíveis. Conseguia ver em você a vontade de ensinar, o que, por mais triste que soe, não existe em todos os professores. A maneira com que você expressava sua opinião e se posicionava diante das coisas sem omitir ou negar os fatos mostrava o quão inteligente é. Seu carinho e respeito tanto pela História quanto por seus alunos sempre será do que me lembrarei e serei sempre grata por tê-lo tido como meu professor.

Vinicius Henrique, aluno do Terceiro ano do Ensino Médio em 2015 na cidade de Jundiaí (ele ingressou na Unesp Marília, onde finalizou em 2020 o curso de Ciências Sociais):

De passos curtos e um sorriso largo, o Professor Evandro logo mostrou seu amor por ensinar, questionar e libertar em meio à sala de aula, e eu como aluno o recebi no coração, eram 40 minutos de atenção, alegria, matéria e história! Com estes ingredientes difíceis de se manusear na grande receita chamada educação, Professor Evandro se mostrou um grande mestre, não por esforço mas por acreditar em seus alunos, me lembro de seus desenhos na lousa para explicar as guerras, países, conquistas, as chamadas de atenção fizeram parte, daquele livro xadrez de rascunhos com a aula do dia, e é claro seu sotaque mineiro carregado de entusiasmo! O tempo passou mas ainda o chamo de professor, amigo e no futuro será uma honra chamá-lo de colega de trabalho!

Judite Mucelini, aluna de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do EE Rodrigues Alves, localizada na avenida Paulista, onde dei aula no primeiro semestre de 2016:

De bom: Competência, atencioso, criativo, paciência, sensibilidade de perceber as dificuldades dos alunos, apaixonado pela história, conhecimento do conteúdo, ou seja, a forma de transmitir de maneira prática explicando a matéria com domínio, sempre com propriedade. Mostrou sempre atualizado no que diz respeito aos acontecimentos e mudanças políticas e da sociedade em geral. Sempre fazendo o papel de professor, mas não deixava de dar bons conselhos. Fazia com que o clima em sala ficasse mais suave, tornando a aula mais produtiva. Comunicação clara e objetiva. Compreensivo, sabia analisar situações inesperadas da melhor forma possível. Consciente, preocupado sempre em ensinar, fazer o aluno entender. Respondia as perguntas e esclarecia as dúvidas de forma precisa. Negativo: Contudo, sua garra e o gosto pela profissão, o senhor sempre teve a preocupação em resumir da melhor maneira possível pois o EJA tem seu curto tempo para o professor. Aí entra a boa vontade do querer complementar com pesquisas e leituras, caso contrário o resultado deixa de ser satisfatório neste âmbito.

Quéren Tadakuma, aluna do cursinho popular Vito Gianotti, aluna do ano de 2019:

Tenho 21 anos e tive aula com o Evandro por aproximadamente 3 meses em 2019 num cursinho popular chamado Vito Gianotti. Além de ser uma pessoa extremamente cativante, simpática e solícita, é um professor fantástico! Apesar de se queixar de disgrafia, essa característica não me incomodava tampouco diminuía a qualidade das aulas. O Evandro é um professor excelente por abordar os temas de forma clara, paciente e muito didática, além de abrir espaço pra dúvidas e particularidades de cada aluno com sua dificuldade. Minha experiência com o professor Evandro foi muito boa e estou à disposição para tirar qualquer dúvida sobre meu posicionamento.

No final deixo uma interpretação mais artística, como foi bastante debatido no ProfHistória, a dimensão da aula como uma obra de arte, que muitas vezes tentamos e não saí como o desejado. Segue a visão de Dayane aluna que leciono atualmente:

Ele é um guerreiro sem espada, vai á guerra armado apenas com amor e um giz na mão. Sua armadura é composta por camisetas estampadas coloridas, sapatos confortáveis e uma boina toda engraçadinha. Quem é esse? Que tem um jeito divertido, uma forma cativante de envolver as pessoas e é um excelente ser humano. Que vence suas guerras diárias em um quadro negro com “palavras tortas”, que “pula bem alto” para alcançar as estrelas e “sobe nas coisas” para derrubar muralhas. Os livros são como o seu escudo, a coragem promove uma grande amizade, é o guia para o futuro e um ótimo conselheiro “vai dar tudo certo”. Ele é quem nos incentiva a ser melhor, mas é desvalorizado e não apreciamos os seus conhecimentos. Fala engraçado até entendermos o conteúdo, distribuí sorrisos durante poucos minutos e precisa de muita paciência para lidar com tanta gente complicada. Repete com entusiasmo cada ensinamento, quantas vezes for preciso, fala com clareza e escuta com compreensão. A cada dia traz uma forma diferente para aprendermos algo novo, “omelete de salsicha” ele dizia, parece até sem sentido, mas tudo tem um propósito. Carrega cadeira nas costas, só para demonstração, até parece ser doidinho mas conquista o coração. Ele é o preferido, todos querem em sua sala estar,

o acham besta por ser bonzinho, mas até já sabe como lidar. É a voz da experiência, passa conhecimentos assim como distribuímos, isso é uma troca de ensinamentos só quem entende pensa assim também. Enfim esse guerreiro é um professor branquinho, cheio de amor pra dar, respeito, integridade, princípios e principalmente amizades a valorizar. Passa horas pensando em cada detalhe da aula e mesmo que faça todo dia a mesma coisa, a cada dia ela é única e de uma forma original. Pode até estar desgastado ao perceber a reação da turma, mas torna esse cansaço em energia contagiante de aprendizagem. Ser professor é isso “sair de cena” sem deixar o espetáculo, saber apontar o caminho, mas permitir que o aluno caminhe sozinho para sua próxima etapa.

Sei que estes relatos dos alunos, tal qual as memórias de forma geral, são muito questionáveis, até pela própria seleção dos alunos que se pronunciaram, mas depoimentos como estes me fazem acreditar no meu trabalho e me dão força para continuar a lecionar e a estudar educação, me deram o gás necessário para esta dissertação de mestrado.

De forma geral sempre me dei muito bem com meus companheiros de trabalho. Desde Minas Gerais até São Paulo, passando por Jundiaí, sempre fiz muitos amigos e tive o carinho e o respeito da maioria dos colegas. O que não quer dizer que não enxergava problemas. Até por ter uma formação crítica acerca da Educação, vi muitas coisas que ampliaram minha visão sobre as mazelas da Educação no País.

Em Minas Gerais, vi claramente um dos principais problemas da educação brasileira, que é a não profissionalização da Educação. Infelizmente, para a maioria, o trabalho como professor era um bico, já que tinham outros empregos, e essa ausência de foco na educação, somada ao fato do salário do professor no interior ser “considerado bom”, atraía os diferentes tipos de profissionais aleatórios para a Escola.

Em Jundiaí, “faltava Paulo Freire”. De forma geral, os professores eram muito mais conservadores, o que dificultava alguns diálogos mais profundos. O auge foi quando estive em greve, sendo o único professor de minha escola a aderir o movimento. No final daquele ano, recebemos a notícia de que a escola iria fechar e fizemos um forte movimento pela escola. Acredito ter conseguido ser uma ponte importante entre a escola e o sindicato que, por mais que não reconheçam, estão do mesmo lado da História.

Em São Paulo, encontrei mais professores engajados e que pensam como eu, mas o ritmo itinerante da profissão, somado ao da cidade, deixam os laços mais frágeis. Mas, mesmo assim, acredito que ainda construirei coisas importantes em conjunto com a Escola. Um ponto importante para se ressaltar é o abandono das gestões neoliberais frente à Educação. Vejo que tanto os problemas de qualificação dos profissionais quanto os problemas de infraestrutura enfrentados são decorrentes de seguidas gestões públicas que veem a Educação como um gasto e não como um investimento.

A volta para a cidade de São Paulo me possibilitou algo muito importante que foi uma formação continuada adequada, entre 2015 eu havia feito uma especialização na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) em História e Cultura do Brasil, a distância. Foi um curso interessante, mas eu achava que poderia ter sido mais profundo. Em 2015 prestei e fui aprovado no vestibular da Unesp (Universidade estadual de São Paulo – Júlio de Mesquita Filho) em um programa da prefeitura de São Paulo chamado UniCEU, onde se ofertam cursos superiores nos CEUs da prefeitura. O curso começou em 2016 e terminou no meio de 2019 e me deu uma base teórica de Educação complementando a formação da Unifesp que teve um foco muito forte no Ensino, onde atuo profissionalmente e milito politicamente.

Nessa busca pela formação continuada o mestrado sempre foi um objetivo que era muito distante, pela ausência de tempo gerada pela imersão no campo educacional. Em 2016 por meio de compartilhamentos de ex-colegas e professores em redes sociais tive contato com o programa de mestrado profissional ProfHistória e vi que era ofertado na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Prestei a prova e fui aprovado, mas abaixo do número de vagas ofertadas na universidade. No ano seguinte vi nova oferta para o começo do ano 2018, já conhecendo a prova consegui passar em uma melhor classificação e ser chamado.

Quando comecei minha volta aos estudos em 2015 consegui entrar em uma das melhores Universidades do Brasil a Unesp, por meio do programa UNICEU da prefeitura de São Paulo. Esse sonho ganhava mais força quando analisamos de forma crítica a História do Brasil, estávamos a apenas 30 anos de Democracia, e mesmo nos períodos anteriores à Ditadura civil militar houve vários momentos de exceção e exclusão das minorias. Sendo assim, estudar em uma universidade pública, laica e gratuita era para poucos, ainda mais estando nas periferias do país.

Em 2015 apesar da crise política que se arrastava há dois anos a minha perspectiva era grande (com o projeto de 10% do PIB para a Educação usando a riqueza do pré-sal), mas como diria o velho Marx “tudo que é sólido desmancha no ar” e em 2016 a expectativa de um caminho suave foi rasgada como uma cartilha que não servia mais para a alfabetização... De cara veio o golpe parlamentar e em uma de suas primeiras medidas veio a emenda 95/2016 que congelava os gastos por 20 anos, inviabilizando a necessária curvatura da vara que nós tanto precisávamos na educação. No segundo semestre outro baque, o projeto idealizador da UNICEU foi derrotado ainda no primeiro turno das eleições municipais.

Mas como diz o saber popular nada é tão ruim que não possa piorar. Veio a reforma trabalhista em 2017... E em 2018, o projeto anti-iluminista venceu as eleições presidenciais,

colocando a arma na cabeça da educação, com projetos como “escola-sem-partido”. Logo de cara em 2019 sofremos esperadas derrotas com cortes na educação e a tenebrosa reforma da previdência... A impressão é que nestes 4 anos perdemos o que havíamos construído nos 30 anos de democracia.

Mas apesar desses reveses seguimos firmes, não pelo dito popular “que professor trabalha por amor” (pois sei que esta é uma artimanha das elites para nos desarticular como categoria), mas sim pelo ensinamento do nosso eterno patrono Paulo Freire, que nos mostrou que a História não é inexorável, que é feita por homens e mulheres, e que temos um papel fundamental para uma positiva transformação vindoura.

Com o decorrer destes cursos, essas inquietações iniciais foram se transformando lentamente em ideias para o projeto de pesquisa. Nesse caminho, as disciplinas realizadas na Pós-Graduação auxiliaram na construção e na compreensão de um objeto de pesquisa. Havia dois objetos que me chamavam atenção e que eu já havia trabalhado na monografia que eram América Latina e Histórias em Quadrinhos. No primeiro semestre desenvolvi com orientações da Professora Dra. Maria Rita de Almeida Toledo um projeto sobre a ausência do ensino da América Latina nos currículos prescritos, em especial do que atualmente se desenvolve no Estado de São Paulo, mas no segundo semestre, quando se dividiu os orientadores e orientandos, eu e minha orientadora a Professora Dra. Ana Lúcia Lana Nemi.¹⁰ Decidimos mudar o tema para pensar o uso da linguagem das Histórias em Quadrinhos no ensino de História durante a Educação Básica.

Em entrevista Marcelo D’Salette fala sobre a importância das bancas de jornais em sua infância e juventude em São Mateus, periferia de São Paulo, local carente de espaços culturais, onde a banca de jornal apresentava um mundo novo.¹¹ Assim como o autor, em minha infância e juventude eu vivia na periferia de São Paulo no Parque São Lucas, onde também não havia muitos espaços de cultura no bairro, assim a banca de jornal se tornava o ponto importante onde eu entrava em contato com criações diferentes. As histórias em quadrinhos, em especial as do personagem Homem-Aranha.

Com isso minha relação com as histórias em quadrinhos foi de minha formação como leitor. Quando ingressei na faculdade de História na Unifesp passei a relacionar mais os

¹⁰ Foi muito importante para mim ter a Professora Ana como minha orientadora, pois além das questões profissionais que estão presentes nos demais professores do programa, ela foi minha professora em três disciplinas da graduação, e juntos trabalhamos na publicação de um artigo sobre o Movimento Estudantil da Escola Paulista de Medicina que virou um livro, e foi muito importante na minha formação profissional e pessoal.

¹¹ D’SALETE, Marcelo. In: D’SALETE, Marcelo; ROSA, Renato Adriano. Quadrinhos, literatura, história e arte afro-brasileira. Cultura em casa. Disponível em: <https://culturaemcasa.com.br/video/marcelo-dsalete-e-renato-adriano-rosa-museu-afro-brasil-intensivao-culturaemcasa>

quadrinhos com o conhecimento histórico, em minha monografia escrevi sobre a HQ *Che* de Oesterheld e Alberto Breccia.¹² Nesse mestrado dou prosseguimento a minha trajetória buscando a aproximação das histórias em quadrinhos com o ensino de História.

A disciplina “História do Ensino de História”, ministrada pelo Professor Dr. Antonio Simplicio de Almeida Neto, foi importante para nos mostrar a historicidade da História na Educação Básica, permitindo compreender as finalidades e os objetivos da História escolar ao longo do tempo e das diferentes sociedades.

Os conceitos de *cultura escolar* – partindo das discussões de André Chervel, Dominique Julia e Antonio Viñao Frago – e de *forma escolar*, oriundo dos textos de Vincent, Lahire e Thin (2001), haviam sido sistematicamente trabalhados nos estágios supervisionados que fiz na graduação em Licenciatura, foram novamente trabalhados pelo Professor dando sentido aos mecanismos culturais e sociais da escola. Rever esses conceitos foi fundamental para repensar a escola onde atuo e pensar sobre a aplicação de projetos como é a proposta de meu mestrado profissional.

A disciplina “Teoria da História”, lecionada pelo Professor Dr. Fábio Franzini, contribuiu para ampliar a discussão teórica sobre questões contemporâneas do Ensino de História, tais como cultura histórica, a produção da memória e do conhecimento histórico, o debate sobre o significado da aula de História na atualidade.

Um ponto que contribuiu nesta disciplina é o fato de a História não ser um monopólio do historiador, como nos mostrou o texto de David Lowenthal¹³ trabalhado na disciplina. Por conta disso, proliferam na sociedade diversos discursos feitos acerca do passado, que não necessariamente passam pelo crivo do rigor científico de um historiador. Estas várias narrativas históricas disputam na esfera pública, essa contribuição será muito utilizada no trabalho

Outras contribuições adquiridas dessa disciplina referem-se às possibilidades de articulações críticas e contundentes entre o passado e o presente, favorecendo a construção do pensar historicamente; e aos vínculos entre a juventude e as novas tecnologias, fundamentais para a reinvenção da convivência no espaço escolar. A disciplina fez pensar bastante sobre a relação intrínseca entre a teoria da Historiografia e a prática em sala de aula.

A disciplina “Currículo de História: Memória e Produção da Identidade/Diferença”, ministrada pelo Professor Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho, permitiu entender as relações

¹² OESTERHELD, Héctor; BRECCIA, Alberto; BRECCIA, Enrique. *Che, os últimos dias do herói*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2008. (tradução Marcolo Barbão)

¹³ LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. São Paulo, 17, p. 63-201, 1998.

sociais, políticas e indenitárias inseridas na construção do currículo de História, em especial nos últimos anos. O professor partiu do pensamento clássico de Antonio Gramsci e desenvolveu para teóricos brasileiros, pensando nossas subjetividades.

A partir da leitura de Ivor Goodson o curso nos mostrou o processo que envolve dois momentos: a prescrição dos conteúdos e a prática de sua aplicação. Nesses dois momentos, há sempre disputas de interesses entre os diferentes grupos sociais, que envolvem a estrutura da sociedade no plano econômico, cultural, político, etc. Para Goodson “a elaboração de currículo é um processo pelo qual se inventa uma tradição” e com isso não é “algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser definido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”.¹⁴ A elaboração curricular (o chamado currículo pré-ativo) aparecem temas canônicos e legitimados durante a escolarização, e muitos outros temas (que não fazem parte ou confrontam-se diretamente com essa tradição) são excluídos ou negligenciados na escola.

Esses conceitos foram muito importantes pois trabalho com quadrinhos que adotam narrativas dando voz a resistência dos escravizados, como são os quadrinhos de Marcelo D’Saete *Angola Janga e Cumbe*. O próprio uso dos Quadrinhos dialoga com uma teoria multiculturalista, que foi trabalhada na disciplina também.

A disciplina “Seminário de Pesquisa”, regida pelo Professor Dr. Alexandre Pianelli Godoy, por sua vez, foi muito importante para a elaboração do projeto de pesquisa, contribuíram para ampliar o recorte espaço-temporal do trabalho. O projeto como apontei acima havia mudado um pouco e foi muito importante as leituras, orientações e sugestões dos colegas e do Professor.

A disciplina “Narrativa, Imagem e a Construção do Fato Histórico”, ofertada pela Professora Dra. Ana Lúcia Lana Nemi, discutiu e propôs uma metodologia de análise de imagens como o cinema, cartazes, fotografia, História em quadrinhos, etc., foi fundamental tanto para minha atuação como em diversas práticas de aula de História quanto para análise de fontes (como imagens, fotos, cartazes), mas em especial da linguagem dos Quadrinhos onde a professora utilizou a metodologia de Antônio Luiz Cagnin que aponta a necessidade de se analisar o traço, as metáforas as cores e luzes nos quadros,¹⁵ essa análise crítica é fundamental para buscar a narrativa presente na obra.

¹⁴ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 27.

¹⁵ CAGNIN, Luiz Antônio. *Os Quadrinhos*. Ed. Ática, São Paulo, 1975.

Outro ponto importante do curso foi abordar temáticas e discussão acerca de questões referentes à memória, à experiência, ao acontecimento, ao testemunho, temas que perpassam as trilhas dessa pesquisa. Partindo de Walter Benjamin este foi um importante fio condutor para a análise das demais imagens. Toda imagem produzida transmite uma memória, e nós historiadores devemos buscar traduzir essas memórias.

A disciplina “História e Historiografia” ministrada pela Professora Dra. Wilma Peres Costa, trouxe um debate muito similar ao trazido na disciplina de Teoria da História, mas com uma importante diferença que se deveu ao fato da disciplina ser voltado para o acadêmico e não para o Mestrado profissional, enquanto a disciplina do professor Fábio terminava na sala de aula, a da professora Wilma terminava nos arquivos, que também foi importante pensando uma lógica indissociável entre pesquisador e professor.

No segundo semestre de 2019 mesmo já tendo cumprido os créditos necessários eu optei por fazer uma matéria como aluno especial na Unesp campus Marília, de “Educação marxista” do programa ProfSocio, com o professor Dr. Henrique Tahan Novaes que eu conhecia de cursos livres feitos anteriormente. O Curso foi importante para aprofundar e desenvolver os estudos sobre Gramsci, Saviani e Mészáros que desenvolvi na tese.

Além de todas essas disciplinas cursadas ao longo do ano de 2018, a participação em eventos acadêmicos no ano de 2019 foi importante para apresentar o trabalho para diferentes pesquisadores das ciências humanas, que contribuíram com críticas, apontamentos e questões para a pesquisa. Nesse âmbito, destaco a participação no *V Congresso Acadêmico da Unifesp* (junho de 2019) e no *1º Congresso do ProfHistória* (outubro de 2019), onde pude compartilhar meu projeto e ouvir sugestões importantes para o desenvolvimento do trabalho do Mestrado Profissional.

Por fim, a qualificação com os professores Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho e com o professor Dr. Paulo Ramos, especialista em quadrinhos do departamento de Letras da EFLCH/UNIFESP, foi fundamental, somado às observações de minha orientadora Ana Nemi, as ricas sugestões me convenceram a delimitar meu trabalho, além de sugestões bibliográficas que enriqueceram o trabalho.

Nesta revisita às minhas memórias, eu pude compreender pontos que não entendia, mas que passaram a fazer sentido ao serem organizados de forma linear. Entendo que as experiências negativas de minha escolaridade fizeram com que me tornasse um professor mais sensível, que se preocupa muito com os alunos. O choque com a desigualdade social que vivi estudando em dois sistemas também é algo que fez com que eu adquirisse uma postura mais crítica frente às políticas públicas. Vejo que eu ainda estou em formação e que cometi inúmeros erros, mas

também acertei. Infelizmente, os erros nos acertam em cheio no cotidiano, enquanto os acertos na Educação são perceptíveis apenas com o transcorrer do tempo. Dessa forma, apesar de constantemente sentir a fadiga de que nada está dando certo, quando olho para o que passou, vejo que valeu a pena.

Pedagoginga [Thaigo Elniño]

Orumila jogou os búzios pra ver
 Que futuro ia ter a ave que enfrentou o Oxossi
 Índio guerreiro que era justo, que era forte
 Que pra defender o povo tinha apenas uma flecha em sua posse
 E que mostrou que o impossível não era improvável
 E o que não era tranquilo se fez favorável
 E uma hora cês vão ver o inevitável
 Nossa fé é imensurável e transforma dor em motivação
 Pra superação, tanta humilhação
 Atravessar o oceano para tramar na sua plantação
 Café, algodão, cana, escravidão
 Alforriaram o nosso corpo, mas deixaram as mentes na prisão
 Não! Abre logo a porra do cofre
 Não tô falando de dinheiro, eu falo de conhecimento
 Eu não quero mais estudar na sua escola
 Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro
 Me alimento da sabedoria de entidades de terreiro
 Sou guerreiro da falange de Ogum, zum zum zum
 Capoeira mata um, mata mil
 Pedagoginga na troca de informação
 Papo de visão, nossa construção
 Passa por saber quem somos e também quem eles são
 Não entrar em conflitos que não tragam solução
 Evitar a fadiga, não dar um passo em vão
 Quando todo campo de conhecimento é válido
 Só tem que o homem pálido
 Nos vende que somente o seu que serve
 Levanta-se a voz daquele que se atreve
 A expor seu desconforto mesmo que o sistema não releve
 Não é leve não, mano, pesado pique um fardo
 Eu tenho amigos no outro lado, são exceções que eu tenho amor
 Mas se tem coisa que a escola não me ensinou
 É que o amor é indispensável em qualquer lugar que for

Minha percepção de mundo diz que nós
 Mesmo não vendo nada em volta, nunca estamos sós
 Faço minha oração, peço força pro meu guia
 E que ele não me abandone nas lutas do dia a dia

Mano, vou te falar ein, ô lugar que eu odiava
 Eu não entendia porra nenhuma do que a professora me falava
 Ela explicava, explicava, querendo que eu
 Criasse um interesse num mundo que não tinha nada haver com o meu
 Não sei se a escola aliena mais do que informa
 Te revolta ou te conforma com as merdas que o mundo tá
 Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar
 Depende da história contada e também de quem vai contar

*Pra mim contaram que o preto não tem vez
E o que que o Hip-Hop fez? Veio e me disse o contrário
A escola sempre reforçou que eu era feio
O Hip-Hop veio e disse: Tu é bonito pra caralho
O Hip-Hop me falou de autonomia
Autonomia que a escola nunca me deu
A escola me ensinou a escolher caminhos
Dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu*

*Nasceu vencendo o Apartheid no ventre
Vive quem sempre sabe olhar pra frente, certo?
Livre com toda vez áspera, conta meses a esperar
Pra respirar, mais um dessa diáspora
Com três ouvia pólvora, com quatro o pai não mais verá
Cinco primo preso, qual perspectiva haverá?
A nove do plantão disparará, opera lá
Mas pensa, menor de dez o juiz absolverá
Se envolver, era pra coroa não piorar, Deus escutará no rádio (Será?)
Na escola não ensinaram a orar, mas aprendeu a contar
E ponta é fácil, seiscentos por semana
Piscou tem treze agora
Vai comprar até kit novo e comemorar
Mas o silêncio na ilha diz o que se repetirá
Pra tua mérito-fazenda, meu verso-fagulha
Por que tinha só dezesseis, tem 5-8-4 na agulha*

*Minha percepção de mundo diz que nós
Mesmo não vendo nada em volta, nunca estamos sós
Faço minha oração, peço força pro meu guia
E que ele não me abandone nas lutas do dia a dia*

*Minha percepção de mundo diz que nós
Mesmo não vendo nada em volta, nunca estamos sós
Faço minha oração, peço força pro meu guia
E que ele não me abandone nas lutas do dia a dia¹⁶*

¹⁶ Thiago Elniño. Pedagoginga. Álbum: *A Rotina do Pombo* (2017).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2020, durante a crise internacional advinda da pandemia gerada pela transmissão do vírus SARS-COVID19, o estadunidense negro George Floyd foi morto brutalmente asfixiado por um policial branco, desencadeando movimentos negros nos Estados Unidos. Pessoas de vários países do mundo tomaram as ruas em vários protestos com o lema de Antirracismo e antifascismo e, com isso, o debate sobre o tema do racismo estrutural ganhou força e repercussão internacional por meio das redes sociais.

No Brasil, a morte de João Pedro, menino negro e pobre do Rio de Janeiro, morador da comunidade de Salgueiro, assassinado à tiros em casa, e a de Miguel, criança de 3 anos, morto por negligência da patroa de sua mãe em Pernambuco, incitaram a revolta popular no país. Ou ainda, anteriormente, próximas às disputas eleitorais para o cargo presidencial em 2018, os casos do artista Mestre Moa, bem como (e principalmente) de Marielle Franco, vereadora e ativista negra, que foram brutalmente assassinados e as investigações seguem sem resultado até a presente defesa desse mestrado.

Outro destaque à causa antifascista no Brasil foram as seguidas ameaças à ordem democrática pelo poder executivo aos demais poderes através interferências em investigações feitas pela Polícia Federal. As ameaças ganham respaldo de contingente apoiador do presidente e de alguns setores do exército brasileiro, também sob influência de Bolsonaro.

Marcelo D'Salete, autor da obra que trabalhamos nesta dissertação, afirma que apesar deste tema estar em evidência nos últimos meses, no Brasil ele é historicamente um tabu que atravessa nossa história e identidade, por isso a reflexão sobre ele é tão importante. O autor reflete sobre a “estratégia de dominação da branquitude” que se coloca como neutra, mas que também é racializado (lhe dando privilégios). Complementa que o que ocorreu com Floyd deve nos fazer pensar sobre a morte da juventude negra no Brasil, entendendo que só superaremos esse quadro de violência quando pudermos cobrar por uma sociedade que não tenha a lógica genocida da atual.¹⁷

Assim, como apontado por D'Salete, uma das principais formas de protesto que circulou nas redes sociais foi convocações para que os internautas conhecessem mais sobre a História da África e sobre a cultura dos africanos e seus afrodescendentes. Desta forma, eclodiram pelas

¹⁷ D'SALETE, Marcelo. In: D'SALETE, Marcelo; ROSA, Renato Adriano. Quadrinhos, literatura, história e arte afro-brasileira. Cultura em casa. Disponível em: <https://culturaemcasa.com.br/video/marcelo-dsalete-e-renato-adriano-rosa-museu-afro-brasil-intensivao-culturaemcasa>

redes diversas correntes de indicações de livros e difusão de obras em PDF que buscaram preencher essa lacuna. Essa urgência teórica que se reacendeu faz com que este trabalho seja mais necessário, assim como faz-nos refletir que essa lacuna está também na formação cidadã na escola.

Pode-se estabelecer duas linhas interpretativas que inviabilizam a consolidação plena de uma prática pedagógica antirracista dentro da sociedade civil brasileira. A primeira refere-se ao negacionismo, isto é, a negação de um racismo estrutural em nossa formação sócio-política. O efeito deste *modus* é o chamado "racismo reverso", ou seja, o deslocamento do sujeito branco de opressor à oprimido ao sofrer preconceitos e violências cometidas por negros, de modo que o racismo cometido por brancos se anularia. O veículo dessa interpretação concentra-se nas redes sociais ganhou capilaridade e personificação, individualizando casos, reduzindo o debate ao senso comum, e desconsiderando a formação histórico-social de cunho racista na qual se edificou o Estado.

É justamente na negação da necessidade de se enfrentar o racismo que se desenvolve nossa segunda interpretação: na pedagogia do consenso. Essa não nega a existência do racismo estrutural, porém vale-se de ferramentas que possam suavizar o tema, tornando-se uma prática muito comum em materiais prescritos por órgãos governamentais. Paulo Freire, Sérgio Guimarães e Moacir Gadotti apontam que a origem dessa Pedagogia que quer ser neutra está na perspectiva positivista, onde “não se leva em conta a ótica de classe, nem o fato de que nas ciências humanas e na educação (principalmente), o próprio faz parte da realidade pesquisada”¹⁸. Assim, a “pesquisa em educação, incapaz de comprometer-se com esse princípio emancipatório, ocultando-se atrás do chamado rigor metodológico, é necessariamente uma pesquisa conservadora, voltada para preservação do status quo.”¹⁹ A pedagogia do consenso consiste em buscar uma neutralidade na prática educativa, que entendemos, assim como os autores citados, não ser possível, pois a negação do conflito reforça a estrutura.

Entendemos que para o combate do racismo estrutural é necessária uma pedagogia do conflito que esteja alinhada a uma teoria crítica, onde “para além da pseudoneutralidade da pedagogia tradicional e da astúcia da pedagogia liberal e neoliberal, buscamos mostrar como o diálogo e o conflito se articulam como estratégias do oprimido. Sustentam os que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos”²⁰, uma vez que em uma hegemonia racista

¹⁸ GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p.11.

¹⁹ Ibidem, p. 11.

²⁰ Ibidem, p. 14

não basta deixar de ser racista, é necessário ser antirracista. Tomaz Tadeu da Silva nos mostra os problemas dessa pedagogia para a formação de uma diversidade cultural e, conseqüentemente, de uma identidade e da autonomia do discente:

Se prestarmos, pois, atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder. Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.²¹

Ademais, o autor ainda complementa acerca da violência da prática da pedagogia do consenso: “Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente, e da identidade subalterna, mas ‘respeitada’”²²

A pedagogia do consenso é constantemente acompanhada pela prescrição curricular de um ensino padronizado que inibe a autonomia do professor e sua proposta didática. Essa abordagem está em boa parte das políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entende que existe uma distinção entre professores e especialistas intelectuais que são "alienígenas" na sala de aula. Historicamente, entretanto, o professor é pensado como um reprodutor do conhecimento acadêmico, mas boa parte dos que atuam na educação básica são formados em cursos de formação de professores sem acesso à pesquisa (o que começou na ditadura se consolidou até o agora). Junto a isso, quando pensamos o currículo, pensamos o material escrito, mas o currículo é ativo. Quando ele chega na sala de aula o professor é protagonista.

Sempre houve nos currículo, a trajetória da História, mas dentro de uma hegemonia de longa duração no liberalismo, desde a formação do Estado nacional (século XIX).²³ Circe

²¹ SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102. p.96

²² Ibidem, p. 98.

²³ BITENCURT, Circe. In: BNCC de História nos estados - Palestra de Abertura. Produção de: Especialização em História da Bahia, EHB-UEFS (Youtube). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SdG_2ttDEK8 Acesso em 26/08/2020.

Bittencourt aponta como o currículo oficial sempre esteve voltado para as elites. Na BNCC não é diferente uma vez que a tradição do ensino de História do Brasil sempre foi colocada em segundo lugar, como apêndice da História eurocêntrica e vista como civismo (festas, datas, etc.), diferente da boa produção científica. Além disso, segundo a professora, as elites temem o método dialético de ensino como o de Paulo Freire que era dialógico.

As verbas para educação do estado brasileiro sempre foram drenadas pelo ensino privado (através de isenções, etc), mas nos anos 1980 e 1990 (1985-2008) foram momentos de grandes elaborações curriculares para escolas públicas, com formulações interessantes pela influência dos movimentos sociais. Dos debates que os movimentos promoveram, nasceram as leis de ensino Africano e indígena, ainda no governo Lula, e o início da BNCC²⁴ já no governo Dilma Rousseff.

Com a BNCC, entretanto, a rede pública ampliou também os mecanismos de controle sobre o professor por meio da imposição de avaliações externas. Dessa forma, na relação dialética entre currículo prescrito e currículo ativo houve uma ampliação para que o currículo aplicado seja mais próximo do prescritivo, limitando a autonomia docente. Sua formulação apresenta também outros retrocessos, tais como: a articulação do ensino religioso nas ciências humanas; no ensino médio, a valorização de um currículo profissionalizante, visando os interesses das empresas em detrimento dos da população brasileira; e a ampliação das escolas integrais no Brasil que buscam responder testes do currículo avaliado junto à busca de expandir o apostilamento, como em São Paulo, com o “São Paulo faz escola” e o currículo paulista que antecederam a BNCC, como nos mostra a professora Elaine Lourenço²⁵, e Ivor Goodson, por sua vez, mostra como as empresas controlam os currículos esvaziando as ciências humanas.²⁶

Através da imposição curricular, ocorre o engessamento da prática docente ao se priorizar, de forma neoliberal, índices padronizados, cujo resultado é o déficit na formação de qualidade cognitiva proposto pelo próprio currículo. Como defende Paulo Freire²⁷, é necessário, antes, que o docente tenha liberdade e autonomia para pensar o seu conteúdo e desenvolvê-lo dentro da escola dialogando com sua cultura escolar para que a construção do conhecimento

²⁴ Ibidem.

²⁵ LOURENÇO, Elaine. In: BNCC de História nos estados: Sessão 2 (PA, SP e AP). Produzido por: Especialização em História da Bahia, EHB-UEFS (Youtube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N10y5Ugr64M>. Acesso em 29/08/2020

²⁶ BITENCURT, Circe. In: BNCC de História nos estados: Sessão de abertura. Produzido por: Especialização em História da Bahia, EHB-UEFS (Youtube). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SdG_2ttDEK8. Acesso em 26/08/2020.

²⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22ª edição, São Paulo, Paz e Terra, 2002 (coleção leitura).

seja significativa. Um exemplo são os temas geradores onde pode-se pensar e refletir sobre problemas reais que vão dialogar com o conhecimento historicamente construído. A prescrição em currículos oficiais do Estado normalmente aponta a pedagogia do consenso, amortece as tensões de contestação subalternas e, dessa forma, reforça a hegemonia posta. Em nossa prática pedagógica, como agentes intelectuais, devemos visar a pedagogia do conflito, que não se trata de uma doutrinação de uma visão contrária, como são constantemente acusados, mas sim de fazer com que alunos reflitam sobre a sua realidade.

Para isso, é necessário que a práxis do professor seja ampliada. A filosofia da práxis é a prática reconstrutiva da História e da história dos sujeitos sociais organizados dentro da sociedade civil e política. Esse enlaçamento, bem como as ferramentas que o potencialize, torna aparente a função teórica e prática desses grupos sociais. Deste modo, o presente trabalho busca estabelecer diálogos com a historiografia e com as premissas do programa Profhistoria que viabiliza que o professor atuante em sala de aula seja (como todos deveriam ser) um pesquisador.

Esta pesquisa relaciona-se, portanto, com o campo da pedagogia e se insere no campo do ensino de história escolar, considerando a cultura escolar não como uma aplicação prescrita, mas sim por suas possibilidades pedagógicas.

Pensar o professor como agente intelectual significa entender que ele tem autonomia para pensar seu currículo e de dedicar-se à um projeto de leitura de uma obra que demanda mais tempo do que o prescrito pelos currículos escolares. Essa superação se faz necessária para a construção de um ensino crítico e significativo.

A música “pedagoginga” de Thiago Elniño, citada acima, demonstra como a escola não trabalha adequadamente a história e a cultura dos africanos e seus afrodescendentes. Fora da escola existe um mundo cultural que também educa, e se a escola busca ensinar essas questões, como é a proposta deste mestrado profissional em ensino de História, ela deve buscar diálogos com esse mundo e, assim, desenvolver um ensino mais significativo para a juventude.

A realização desse desenvolvimento educativo é a justificativa para a validade deste trabalho, isto é, reconhecemos a necessidade de refletirmos sobre ensino de História e compreendemos que há uma insatisfação por parte dos alunos e professores quanto ao aprendizado e a função da escola como um todo. Existem várias hipóteses e teses válidas sobre o fato da escola e o ensino de História não fazerem sentido para os alunos.

Partimos da tese de Alexandre Barbosa Pereira, intitulada “*A maior zoeira na escola*”. Mesmo sendo o autor um antropólogo, nem sua tese acerca especificamente do ensino de História, sua obra traz considerações pertinentes sobre as relações nas escolas que colaboram

para este trabalho. O autor apresenta que há um choque geracional na escola que fica mais ou menos conflituoso de acordo com cada cultura escolar, mas que, de forma geral, não há uma reflexão do docente sobre o que é a juventude, seus dilemas e peculiaridades.²⁸ Em outra pesquisa desenvolvida pelos pesquisadores de estudos culturais, Bill Green e Chris Bigum refletem acerca desse choque geracional e veem alunos como sujeitos pós-modernos, alienígenas em uma sala de aula tradicional.²⁹

Para Barbosa, “além das condições de trabalho em si (baixos salários grande carga horária, pouco ou nenhum amparo do Estado) havia uma grande dificuldade do docente em lidar com o ‘aluno atual’, ou com a diversidade de alunos na escola contemporânea.”³⁰ Dessa forma:

Abre -se, assim, a possibilidade de inversão da função inicial da escola de adestramento e de disciplina autoritária da escola. Bill Green e Chris Bigum ao discutirem o novo papel desempenhado pelos jovens no ambiente de ensino, constroem a figura dos "alienígenas na sala de aula". Os autores defendem o surgimento de uma nova geração com uma constituição subjetiva radicalmente diferente: "O sujeito-estudante pós-moderno".³¹

Para o autor, existe um conflito na escola entre a regra hegemônica e culturas juvenis contra hegemônicas.³² Essa disputa deixa a escola como uma instituição perdida “Ao tentar se apresentar como intuição disciplinadora, a escola choca-se com os modos de expressão juvenil que buscam espaço tentando burlar a ordenação disciplinar”,³³ e complementa:

Havia, portanto, conflitos que ocorriam entre o modo como os professores e a direção percebiam a escola (como espaço disciplinador) e o modo como os jovens apreendiam a escola (como espaço propício para fazer amigos, conversar, namorar, se divertir, bagunçar etc.). Os conflitos, em muitos momentos, eram entendidos simplesmente como violência. Em entrevista que realizei com catorze dos estudantes de ensino médio que acompanhei nas quatro escolas, constatei que quase todos tinham algum tipo de expectativa positiva em relação à escola. Ao serem perguntados o que a escola representava para as suas vidas, eles responderam que seria um lugar de aprendizagem, um momento importante da vida ou um meio de garantir um futuro melhor. No entanto, quando a pergunta era sobre o que mais gostavam de fazer na instituição de ensino, respondiam que era conversar, encontrar-se com amigos,

²⁸ PEREIRA, Alexandre Barbosa. *"A maior zoeira" na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. São Paulo: Editora Unifesp, 2016.

²⁹ GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 11ª edição, 2019. P.203-237.

³⁰ PEREIRA, Alexandre Barbosa. *"A maior zoeira" na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. São Paulo: Editora Unifesp, 2016, p.148.

³¹ Ibidem, p. 115

³² Ibidem, p. 117

³³ Ibidem, p.127

bagunçar, ou realizar atividades paralelas relacionadas às artes ou aos esportes; alguns poucos respondiam que era estudar.³⁴

Um dos problemas identificados é a ausência de sentido no ensino de História para boa parte dos estudantes da educação básica. Com isso, novas práticas e novas linguagens precisam ser utilizadas, em especial no ensino de História que abre várias possibilidades. Como aponta Douglas Kellner, vivemos em uma sociedade cada vez mais multicultural, onde é necessário buscar essas novas vozes e utilizar novos materiais culturais, com a finalidade de se encontrar sentido no ensino de História.

Para ilustrar essa assertiva utilizaremos uma história contada pelo *rapper* Emicida em uma entrevista à GNT em 2019.

O cantor relata que sua mãe o colocou em uma escola em um “bairro melhor” na quarta série (atual quinto ano) perto de onde ela trabalhava como empregada doméstica. Na cultura escolar dessa instituição, ele sentiu o racismo estrutural, e passou a matar aulas, levando-o à reprovação. No ano seguinte, sua mãe o colocou em uma escola perto de sua casa, conversou com a professora daquele ano e disse que ele gostava muito de histórias em quadrinhos. A professora, então, passou a produzir todas as atividades dos conteúdos em formato de história em quadrinhos, aproximando o conhecimento que o aluno já possuía do conhecimento cobrado na escola.³⁵

Ao encontro das palavras de Emicida, devemos lembrar que nem sempre as histórias em quadrinhos foram bem-vindas na educação, como nos lembra Sonia Bibe Luyten:

Ao contrário de que muitos pedagogos apregoam, os quadrinhos exercitam a criatividade e a imaginação da criança quando bem utilizados. Podem servir de reforço à leitura e constituem uma linguagem altamente dinâmica. É uma firma de arte adequada a nossa era: fluida, embora intensa e transitória, a fim de dar espaço permanente às formas de renovação.³⁶

Em outra apresentação, Emicida se debruça mais sobre as histórias em quadrinhos com outras lideranças do movimento negro: “A gente tem que contar a história contando nossa história, minhas primeiras fanzines não tinham negros”. E continua: “A primeira leitura que me despertou a olhar para o meu redor foi Will Eisner, quando em *Avenida Dropse*³⁷, mostrando a

³⁴ Ibidem, p.135

³⁵ EMICIDA. In: CANAL GNT (twitter). Disponível em: <https://mobile.twitter.com/canalgnt/status/1183930589512007680> acesso em 14/07/2020.

³⁶ LUYTEN, Sonia M. Bibe. Por que uma leitura crítica das histórias em quadrinhos? In: LUYTEN, Sonia M. Bibe(org.). *Histórias em quadrinhos: leitura crítica*, São Paulo: Edições Paulinas, 1985, p. 7-9, p.8.

³⁷ EISNER, Will. *Avenida Dropsie: a vizinhança*. São Paulo: Devir, 2004.

disporá judaica eu percebi que era possível mostrar o mundo real, ia de encontro com o que minha mãe falava, que heróis eram pessoas comuns, trabalhadores".³⁸

Este encontro contou, também, com a participação do cientista jurídico Silvio Almeida que falou da importância de lembrar de suas origens, de como os HQs abriram caminhos para o mundo da leitura e da estética. Seus pais e tios liam para ele, e, depois, sua avó o ensinou a ler. Foi uma abertura para a literatura. Fez referência à Marcelo D'Saete e a obra *Província negra* (que conta história de Luiz Gama) como fundamentais para mostrar o Brasil, e também na construção do herói. "Descobri na vida adulta que Luiz Gama é meu herói".

A figura negra nos quadrinhos de heróis era sempre distorcida. Além de sempre morrerem, suas representações eram pouco complexas, diferente de Peter Parker e Bruce Wayne, fáceis de se identificar.

No começo dos anos 2000, os livros de Ariel Dorfman sobre super-homem e o Pato Donald fizeram uma relação entre (essa) cultura e a política. Essa leitura do autor nos mostra como a cultura da mídia está ligado à ideologia e à hegemonia.³⁹

Ilustrando a fala de Silvio Almeida, Maria de Fátima Heaque Campos e Ruth Lonboglía, apresentam os estereótipos dos quadrinhos:

Dentro de um imenso leque de cenários, a história, basicamente, gira em torno de uma premissa: personagem Boa (o herói) vê-se envolvidos com personagens más (os vilões), que burlam a ordem e a justiça. Surge o herói. Campeão do bem, a beleza e a força são seus atributos. É a personificação do homem americano: Alto loiro, de queixo anguloso, musculatura invejável é, sobretudo, inteligente. Os inimigos também tem tipo característico: *geralmente raças asiáticas ou ainda negros*, possuem queixo espetado, nariz de águia, cor pálida ou olhos pequenos. Quanto às mulheres, em sua maioria, aparecem submissas.⁴⁰

Esses relatos ilustram como as histórias em quadrinhos são importantes instrumentos para a formação de leitores e a introdução reflexiva na educação básica, pois essa linguagem tende a dialogar mais com o público jovem. Entendemos, como Paulo Freire, que a prática docente deve partir do aluno,⁴¹ sendo isso fundamental para diminuir as distâncias entre as gerações,

³⁸ EMICIDA. In: Papo de quadrinhos com Emicida, Silvio Almeida, Ronilso Pacheco e PJ Kaiowá. Produzido por: Emicida (youtube) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2olnpgk6jz0> acesso em 20/08/2020.

³⁹ ALMEIDA, Silva. In: Papo de quadrinhos com Emicida, Silvio Almeida, Ronilso Pacheco e PJ Kaiowá. Produzido por: Emicida (youtube) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2olnpgk6jz0>. Acesso em 20/08/2020.

⁴⁰ CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque; LOMBOGLIA, Ruth. HQ: uma manifestação de arte In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *Histórias em quadrinhos: leitura crítica*, São Paulo: Edições Paulinas, 1985, p:10-17, p. 16 (grifo nosso).

⁴¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002 (coleção leitura).

como apresentadas por Pereira, e dessa forma proporcionar um ensino mais significativo para todos.

As bibliotecas das escolas, atualmente, recebem cada vez mais histórias em quadrinhos, de diferentes níveis de qualidade e repertório. Um dos pontos que explica essa proliferação das HQs é o entendimento equivocado de que elas são uma leitura mais fácil para os alunos. A obra que nos propomos a trabalhar, no entanto, é bastante complexa, com a possibilidade de ser mal interpretada na ausência de uma reflexão sobre ela.

Devido à impossibilidade de se trabalhar com uma diversidade de temas e dada a emergência atual que já sinalizamos, delimitamos uma narrativa gráfica que interpreta a História do Brasil a partir do importante e delicado tema da escravidão, um tema clássico que existe com uma cultura histórica bem consolidada. Como nos mostra David Lowenthal ⁴², a História não é monopólio do historiador, ela prolifera-se na sociedade em diversos discursos acerca do passado que não necessariamente passam pelo crivo do rigor científico de um historiador. Mesmo com a difusão de conteúdos sobre o período dados os acontecimentos que citamos no início desta introdução, alunos ainda, muitas vezes, sentem-se distantes dessa História, mesmo que o tema seja fundamental para pensarmos a nossa sociedade desigual, fundada na colonização portuguesa e na utilização de trabalho escravizado de africanos e de indígenas.

Estas várias narrativas históricas concorrem na esfera pública. Como docente branco, é necessário ter cuidado na discussão sobre o sistema escravista e o racismo estrutural. A Filosofia da práxis é, por isso, fundamental, teorizada por Marx, aprofundada por Gramsci e apropriada por Paulo Freire na educação que seria uma união entre ação e ideias.

Na busca dessa práxis docente, utilizaremos a proposta da pensadora culturalista indiana Gayatri Chakravorty Spivak, em sua importante obra *Pode o Subalterno Falar?*⁴³. A autora demonstra como historicamente a identidade dos grupos subalternos foi colocada pelo outro, inclusive como pensadores progressistas fizeram. A proposta de Spivak é que se abra espaço para o subalterno falar e não falar por ele, pensando a construção da identidade como uma performance que não pode ser dada pelo outro, mas antes deve ser fruto de uma construção do próprio grupo. A professora Sandra Regina Goulart de Almeida sintetiza a proposta da autora:

⁴² LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. São Paulo, 17, p. 63-201, 1998.

⁴³ SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

Segundo Spavak, a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). Para ela não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e como e como consequência possa também ser ouvido.⁴⁴

Para maior visibilidade dessas vozes subalternas, nos últimos anos movimentos sociais conquistaram uma série de políticas públicas, transformando a cultura escolar e exigindo novas práticas docentes. Entre elas estão: a lei 10.639/03, uma conquista histórica com a obrigatoriedade e as escolas trabalharem com a História e cultura africanas e afro-brasileiras; e a política pública do plano nacional do livro didático (PNLD) literário, que leva apenas livros selecionados para as escolas.

Temos, assim, como objeto de estudo, a obra *Angola Janga* de Marcelo D'Saete que retoma a narrativa histórica subalterna, produzida pelo sujeito que sofre o racismo estrutural. Ao tomá-la desse modo é importante ressaltar o lugar de fala do autor. Marcelo D'Saete é um artista negro de origem periférica. Sua narrativa gráfica traz a sua identidade e trabalhar essa obra é "dar fala o subalterno".

A obra foi um dos vitoriosos do PNLD literário, vencedora do prêmio Jabuti e do HQ Mix em 2018, e trabalha, de forma sensível e profunda, a História do escravismo na América Portuguesa, dando ênfase à ação dos escravizados em busca de sua liberdade. Essa obra conta uma história, como o autor prefere dizer, sobre o Quilombo dos Palmares. Muito elogiada pela crítica, chegou nas escolas públicas do Brasil (inclusive onde eu leciono, uma escola estadual localizada no bairro do Tatuapé zona Leste da capital paulista). Esse trabalho busca, portanto, uma reflexão de como podemos utilizar a obra em sala de aula, nos apropriando do PNLD literário e dando vida à Lei 10.639/03:

Também devem ser destacados os programas oficiais de datação de verba para a produção de histórias em quadrinhos, que tem viabilizado a publicação de vários álbuns. O ProAC, por exemplo, gerido pela Secretaria de Cultura do Governo do Estado de São Paulo, desde 2008, contempla, anualmente, 15 projetos que após passar por um crivo de uma comissão técnica especializada, recebem um valor que permitem aos seus autores um respaldo financeiro durante a execução da história. O programa prevê como contra partida a publicação da obra, uma vez que 200 exemplares devem ser doados a bibliotecas públicas estaduais. O restante da tiragem pode ser livremente comercializado, o que propicia uma receita a maioria, além da verba da premiação. Exemplos de HQs citadas no presente livro são *Angola Janga*, de Marcelo D'Saete(...)⁴⁵

⁴⁴ ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Apresentando Spiavak. In. SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p.16 -17

⁴⁵ CHIEN, Nabu (Nabuyoshi Chien). *O negro no quadrinhos do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2019. p.277

O autor é professor, ilustrador e quadrinista. Estudou design gráfico e é graduado em artes plásticas e mestre em História da Arte. Publicou seu primeiro álbum, *Noite Luz*, em 2008 pela editora Via Lettera, sendo também lançado na Argentina. Em 2011, lançou *Encruzilhada* pela editora Leya (selo barba negra), essa relançada em 2018 pela editora Veneta. Em 2014, publicou, novamente pela Veneta, a obra *Cumbe*, que chamou a atenção da imprensa internacional. Entre outros prêmios, em julho de 2018, a edição norte-americana do livro publicado com o título *Run For It* venceu o mais importante prêmio da indústria dos quadrinhos dos Estados Unidos, o *Eisner Awards*, na categoria "melhor edição norte-americana de material estrangeiro". Após o sucesso de *Cumbe*, o autor lançou, em 2017, *Angola Janga*, um épico sobre um período do Quilombo dos Palmares, assim como a obra anterior também fez muito sucesso com a crítica recebendo prêmios nacionais e edições estrangeiras.⁴⁶

Angola Janga – Uma história de Palmares é a contação da história do maior quilombo brasileiro que teve uma duração de aproximadamente 140 anos, marco de resistência na luta contra a escravidão. Direciona leitores à uma construção do fato histórico de que a escravidão é peça chave para entendermos a situação do negro hoje. Assim sendo, as obras mais recentes de Marcelo D'Salete justificam as primeiras, ou seja, o autor aponta a escravidão como marco fundante e funcional do conflito racial/social do Brasil.

As adaptações de temas históricos para as histórias em quadrinhos mostram-se cada vez mais presentes no mercado editorial, bem como nas práticas de ensino. Isto se reflete na recente introdução de títulos de histórias em quadrinhos no PNBE, registrando a relevância deste material para apropriações didáticas e sua crescente presença no espaço escolar.

Com isto, um dos objetivos desta pesquisa é reduzir o distanciamento entre currículo real e o currículo oficial, buscando repor o sentido da prática escolar nas realidades dos sistemas de ensino e no uso de materiais e conteúdos selecionados para auxiliar e conduzir o trabalho docente. Reconhecendo a dificuldade que há em se trabalhar o conhecimento histórico nas escolas, as práticas pedagógicas ainda constituem campo de estudos com muitos aspectos a serem explorados. Assim, o esforço da pesquisa consiste, particularmente, na investigação de possibilidades para a apropriação das produções de histórias em quadrinhos como meio de direcionar estudos e apontamentos historiográficos, de modo a propor relações interdisciplinares no ambiente escolar. Entendendo a tarefa do professor de História como um exercício que, dentre outras coisas, toma o "estranhamento" e a "desnaturalização" dos processos e relações sociais como estratégia para se alcançar o conhecimento, os quadrinhos

⁴⁶ MARCELO D'SALETE (site). Disponível em: <https://www.dsalete.art.br/> acesso em 19/06/2020.

oferecem condições para seguir este itinerário na medida em que suscitam questionamentos, a partir de soluções estéticas, e então promovem uma outra compreensão do mundo. Além disso, partir do aluno é fundamental para a construção do conhecimento, assim como utilizar uma linguagem que se aproxima do universo juvenil deve auxiliar na redução das distâncias de um currículo real e oficial.

O caminho utilizado para conduzir a análise deste gênero tem como referência a metodologia de Antônio Luiz Cagnin que integra a análise do traço, das metáforas, cores e luzes nos desenhos. Tomando tais indicações, é possível dizer que a obra de D'Saete traz uma narrativa nem sempre linear, com idas e vindas no tempo (sem mudança nos quadros), e personagens que falam sem serem retratados (aparecendo apenas o balão da fala na arte), o que indica inovações estéticas que reforçam a mensagem que se quer transmitir.

Deste modo, desmembramos nossa pesquisa em quatro partes.

No primeiro capítulo, buscaremos analisar o sistema escravocrata e seus desdobramentos que desenvolveram o racismo estrutural. Para isso, debateremos quatro aspectos que se inter-relacionam com nosso objetivo de pesquisa: hegemonia, identidade, currículo e historiografia. Para o primeiro, usaremos o conceito cunhado por Antonio Gramsci e replicado pela escola de Birmingham para promovermos uma análise sobre o racismo estrutural no Brasil. Do segundo aspecto, o da identidade, tomamos sua discussão, sobretudo, como ferramenta para combater a hegemonia, isto é, de que a identidade de um grupo social deve ser dada por ele mesmo e não pelo outro. Utilizaremos, assim, a teoria de Tomás Tadeu da Silva para investigar como a identidade auxilia no combate ao racismo na educação. Num terceiro momento, determinaremos o currículo como selecionador de tradições inventadas, sendo ele o lugar em que a hegemonia ou a identidade aparecem de forma mais ou menos explícitas. Por fim, apontaremos como a historiografia brasileira se debruçou sobre o tema da escravidão, passando por várias interpretações em que os escravizados se viam, primeiro, como inseridos democraticamente na sociedade, depois como objetos e, então, como sujeitos históricos.

No segundo capítulo analisaremos a narrativa histórica de Marcelo D'Saete, introduzindo a História nas histórias em quadrinhos e a participação dos negros nestas narrativas. A intenção é a de nos debruçarmos sobre sua obra como um todo para então posteriormente nos delimitarmos em *Angola Janga*.

No terceiro capítulo, trago a proposta pedagógica em que elencamos as possibilidades pedagógicas do uso desta obra na educação, primeiro retomando Dermeval Saviani em sua concepção de educação escolar emancipatória, depois a proposta de István Mészáros que visa a superação da alienação em uma educação não necessariamente escolar, e, então, revisamos a

educação popular de Allan da Rosa, a chamada *Pedagoginga*, que propõe uma educação nas ruas e nas brechas do sistema.

Por fim, no quarto capítulo, desenvolvemos a parte propositiva (produto final) onde apresento formas de se trabalhar com *Angola Janga* na sala de aula. Sendo coerente com a parte teórica da dissertação, propomos práticas pedagógicas críticas na execução do projeto nesta dissertação construído, valendo-nos da pedagogia histórico-crítica de Saviani com influência do marxismo ortodoxo, e do multiculturalismo crítico desenvolvido pelos estudos ingleses sobre cultura como influências de ideais marxistas e outras correntes pós-estruturalistas.

De modo geral, portanto, este trabalho reflete sobre as culturas negadas na educação, isto é, a cultura juvenil e a cultura afrodescendente, perpassando pela utilidade conotativa da linguagem dos quadrinhos. Todas elas adentram a escola não como normativas, mas como vindas de baixo. Faz-se então necessário resgatar a interpretação gramsciana, analisar as reações contra hegemônicas que podem, com a mediação do docente enquanto agente intelectual na sociedade, ser ferramentas para uma transformação do discurso subalterno.

1 SOBRE ESCRAVIDÃO E RACISMO

Segundo o IBGE⁴⁷ o Brasil é uma país de maioria afrodescendente. E Não é instituto que diz isso, é a nossa população. Somam cerca de 54% o número de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas, que, de acordo com a nomenclatura oficial adotada pelo órgão responsável pelos recenseamentos e dados demográficos do país, compõem o segmento denominado negro.

Considerando-se que somos cerca de 190 milhões de habitantes, são quase 100 milhões de afrodescendentes vivendo hoje no Brasil.⁴⁸ Sendo tantos, seria razoável que fossem representados nos meios de comunicação e nos produtos culturais com alguma proporcionalidade.

Se somos, então, um país negro, onde estão os pretos e pardos nos meios de comunicação?⁴⁹

O questionamento de Nobu Chinen, que reflete sobre uma realidade brasileira, nos mostra como mesmo após quase 400 anos de escravidão, ao longo dos anos que se seguiram de sua abolição, ainda se perpetua a exclusão, a discriminação e o racismo que determinam as condições econômicas precárias, desumanas, acompanhadas pelo difícil acesso dos afrodescendentes à educação e ao digno convívio social de igualdade.

Por questões como as levantadas por Chinen, torna-se impossível pensar a História e a Historiografia brasileira sem ver a relação que tem com o regime escravocrata que esteve presente no país desde seu período colonial e continuou até o fim do Império. As marcas do racismo estrutural estão presentes no nosso cotidiano, incitando ainda mais a desigualdade social. Considerando a continuidades de tais marcas entende-se a importância de se estudar a escravidão e a cultura dos escravizados no Brasil pelas semelhanças ainda persistentes entre as condições dos africanos escravizados e seus descendentes no Brasil de ontem e hoje.

Partimos, neste trabalho, da concepção de que o ensino de História é resultado de perguntas feitas pelo historiador em seu contexto, como nos mostra Marc Bloch em sua *Apologia da História*.⁵⁰ O ensino deve ser crítico e significativo para os alunos, e para isso ele deve utilizar uma pedagogia do conflito que aponte as problemáticas que devem ser enfrentadas, em oposição à pedagogia do consenso que tende a amenizar os conflitos.

A música *Pedagoginga*, de Thiago Elniño, traceja toda a história de um povo, desde escravidão, o apartheid, e a falsa democracia racial que aponta que o negro pode acessar os mesmos espaços que o não negro, como educação e saúde, mas ele mostra que não, pois esses

⁴⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

⁴⁸ Hoje já ultrapassamos a marca de 200 milhões de habitantes. Se mantivermos a mesma proporção, já ultrapassamos a marca de 100 milhões de afrodescendentes.

⁴⁹ CHIEN, Nabu (Nabuyoshi Chien). *O negro no quadrinhos do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2019.

⁵⁰ BLOCH, Marc Leopold Benjamin, *Apologia da história*, ou, O ofício do historiador / Marc Bloch; apresentação à edição brasileira Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

não foram feitos para o seu povo nem para sua comunidade, desconsidera o seu orixá e o ideal do povo cantado. Aponta como o tráfico acaba sendo o caminho mais fácil, mostra a fragilidade desse sistema feita por e para brancos.

Na obra homônima *Pedagogia, Autonomia e mocambagem*, Allan da Rosa afirma:

O racismo opera por meio da busca de justificativas que fomentem a agressão e que justifiquem a destruição corporal ou simbólica do diferente por seus atributos, que aparecem como ameaçadores ao racista, que projeta a diferença como algo que compromete a sua verdade, seus parâmetros e sua normalidade.⁵¹

O jurista Silvio Almeida ao estudar o racismo no Brasil em seu livro *Racismo Estrutural*, nos apresenta o conceito raça:

Há grande controvérsia sobre a etimologia do termo raça. O que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI. Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana. Se antes desse período ser humano relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas. Falar de como a ideia de raça ganha relevância social demanda a compreensão de como o homem foi construído pela filosofia moderna. A noção de homem, que para nós soa quase intuitiva, não é tão óbvia quanto parece: é, na verdade, um dos produtos mais bem-acabados da história moderna e exigiu uma sofisticada e complexa construção filosófica.⁵²

Apesar desse conceito biológico de raça, o racismo é um fenômeno histórico-social. Na *Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais*, aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris em sua 20ª reunião, em 27 de novembro de 1978, o racismo é definido como:

⁵¹ ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. São Paulo: Pólen, 2019, p.26.

⁵² ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo estrutural?* Belo Horizonte: Editora letramento, 2018, p.18

§1. Toda teoria que invoque uma superioridade ou uma inferioridade intrínseca de grupos raciais ou étnicos que dê a uns o direito de dominar ou de eliminar os demais, presumidamente inferiores, ou que faça juízos de valor baseados na diferença racial, carece de fundamento científico e é contrária aos princípios morais étnicos da humanidade.

§2. O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas nos preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a falsa ideia de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se por meio de disposições legislativas ou regulamentárias e práticas discriminatórias, assim como por meio de crenças e atos antissociais; cria obstáculos ao desenvolvimento de suas vítimas, perverte a quem o põe em prática, divide as nações em seu próprio seio, constitui um obstáculo para a cooperação internacional e cria tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais ao direito internacional e, por conseguinte, perturba gravemente a paz e a segurança internacionais.

§3. O preconceito racial historicamente vinculado às desigualdades de poder, que tende a se fortalecer por causa das diferenças econômicas e sociais entre os indivíduos e os grupos humanos e a justificar, ainda hoje, essas desigualdades, está solenemente desprovido de fundamento.⁵³

Essa definição internacional como “preconceito racial historicamente vinculado às desigualdades de poder, que tende a se fortalecer por causa das diferenças econômicas e sociais entre os indivíduos e os grupos humanos”, no Brasil ganha contornos estruturais, como mostra Silvio Almeida ao apontar que apesar de não haver raças no conceito biológico, houve o processo de racialização, levando a sociedade brasileira contemporânea a conviver com o racismo estrutural:

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. É, sem dúvida, um salto qualitativo quando se compara com a limitada análise de ordem comportamental presente na concepção individualista. Assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio. No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo,

⁵³ ONU. Documento. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecRacPrecRac.html>. Acesso em 25/09/2020.

diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.⁵⁴

Apresentamos o conceito de raça e racismo tal como mostra o professor Kabengele Munanga que destaca a importância de que todos os estudos sobre o tema os diferenciem, pois enquanto o racismo é uma realidade, “raça” é apenas um conceito, na qual biólogos modernos nem sequer recorrem mais para explicar a diversidade da espécie humana.⁵⁵

O racismo estrutural denunciado pelos autores acima cria a hegemonia que persiste em nossos dias, ponto que é alvo de estudo de diversos autores no Brasil, como Lilia Schwarcz e Heloisa Starling⁵⁶ que apontam a presença de estruturas do passado refletindo-se no presente. É a repressão que vitima a população afrodescendente: “Se na época da escravidão indivíduos negros traficando soltos eram presos ‘por suspeita de escravos’, hoje são detidos com base em outras alegações que lhes devolvem sempre o mesmo passado e origem.”⁵⁷ Marcelo D’Saete, o autor que iremos analisar mais detalhadamente no capítulo seguinte, em suas primeiras obras *Noite Luz* e *Encruzilhada* reflete justamente sobre esse quadro de violência e exclusão de que os afrodescendentes nas periferias do país são vítimas nos dias atuais.

Por conta do racismo estrutural, os descendentes da diáspora africana não foram incluídos socialmente em todos os espaços da sociedade, como nas escolas, nas universidades, ou nos bairros centrais, assim como diversos estudos já demonstraram como esse grupo possui acesso mais precário à saúde, à educação, ao emprego, à habitação, como ainda apresentaremos. Ou seja, afrodescendentes ainda estão presos na exclusão social herdada do período da escravidão,⁵⁸ mas devemos também observar que o preconceito no Brasil não se restringe à essa parte da população.

Na América Portuguesa, todas as áreas do território fizeram uma transição da escravidão indígena para a africana. Com a implantação do sistema de colonização e a introdução dos engenhos de cana-de-açúcar, as relações do Império com as populações indígenas transformam-se dada a resistência do grupo às novas formas de produção e ao avanço das apropriações de

⁵⁴ ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo estrutural?* Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018, p. 27- 28.

⁵⁵ MUNANGA, Kabengele apud ROSA, Allan da, p.33

⁵⁶ SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

⁵⁷ *Ibidem*, p.92

⁵⁸ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p.178.

suas terras pelos portugueses. Ademais, entre 1559 e 1563 epidemias dizimaram populações indígenas, essas de doenças causadas pela invasão dos colonizadores em aldeias.⁵⁹

Todas as áreas do Brasil colonial por fim fizeram a transição para a escravidão africana, como todos os outros regimes escravistas das Américas. As explicações dessas transições costumam se basear em muitos fatores isolados, como racismo, exigências de trabalho, epidemiologia, abundância de terras disponíveis ou o esforço do capital mercantil em extrair lucro do fornecimento de mão de obra. Tais explicações tendem a passar por cima das condições locais e das circunstâncias históricas específicas, mas se entende a economia atlântica como um conjunto de sistemas comerciais nacionais visando à autarquia, cada regime teve opções para recrutar a sua força de trabalhos em diferentes fontes: populações indígenas, servos por contrato de tempo determinado, degredados ou colonos. Esses potenciais trabalhadores, porém, moviam-se em mercados locais restritos sujeitos a mudanças imprevisíveis na oferta e na procura, no volume e no preço. Só o tráfico de escravos africanos fornecia um abastecimento internacional de mão de obra em grande escala e 21 relativamente estável, que acabou por fazer dos africanos escravizados as vítimas preferenciais desde que sua produtividade compensasse o custo original de aquisição e transporte, e desde que o tráfico continuasse aberto o suficiente para compensar os altos índices de mortalidade de uma população predominantemente africana.⁶⁰

Em um processo legitimado pela coroa portuguesa, a América Portuguesa, seguida pelo Brasil Império, tornou-se o maior comprador de africanos escravizados no mundo. Submetidos à tal condição para os lucros e privilégios das classes dominantes senhoriais, ficaram presos em um estado que lhes negava qualquer acesso a direitos básicos, inclusive, o de existir humanamente, pois eram considerados “propriedades”.

Segundo o historiador Luiz Felipe Alencastro, os primeiros desembarques ocorreram em 1560 em Pernambuco e os últimos por volta de 1856, calculando-se que o total de africanos desembarcados no país, em cerca de 14910 viagens pelo mar atlântico por três séculos, incluindo o tráfico clandestino de 1831 a 1850, chegou ao total de 4,8 milhões, sendo inclusive maior que o número de colonos até 1822.⁶¹

A classe senhorial tinha acesso a instrumentos que favoreciam a escravização e o exercício de poder sobre a diáspora africana. Praticavam o tráfico de viventes que sequestrava as histórias e cortava os fios condutores das culturas dos africanos, como também os submetia a castigos físicos intensos com o propósito de ensiná-los a sempre olhar pra baixo na presença

⁵⁹ SCHWARCZ, Stuart B. Escravidão indígena e o início da escravidão africana In: SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flávio (org.) *Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.217

⁶⁰ ibidem, p.222

⁶¹ ALENCASTRO, Felipe. África, números do tráfico atlântico. P. 57-63 In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 59-60.

de alguma autoridade⁶² e, numa condição paradoxal, eram eles que garantiam o funcionamento da economia colonial. Por isso, tinha-se a utilização intensa da mão de obra africana com vigilância constante, falta de liberdade, arbítrio e violência:

Por seu turno, senhores de escravos inventaram verdadeiras arqueologias de castigos, que iam de chibatada em praça pública até palmatória, bem como informaram-se sobre as experiências e leis abolicionistas aplicadas em outras colônias escravocratas, muito especialmente a América espanhola. Por isso, por isso adiaram, o quanto foi possível, o fim do regime, adotando um modelo gradual e lento de abolição. Um sistema como esse só poderia originar uma sociedade violenta e consolidar uma desigualdade estrutural no país.⁶³

Como mostrou a autora, das incontestáveis violências ocorridas no período da escravidão no Brasil decorreu um processo de marginalização da população afrodescendente que se perpetua mesmo no período democrático de Direito e após significativas mudanças sociais, fato que nos alerta para a atuação da violência racial em três esferas: economia, política e subjetividade.

Acompanhando a perspectiva de racismo estrutural, apresentada por Silvio Almeida, compreendemos na exposição deste quadro a existência do racismo como componente histórico e político da sociedade brasileira, o qual decorre da própria organização social que viabiliza a discriminação sistemática de indivíduos negros e encontra--se naturalizada no cotidiano, na atualidade.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.”⁶⁴

Neste trabalho, portanto, tomamos os escravizados e seus descendentes como sujeitos subalternos, termo que surgiu com Antonio Gramsci e que é utilizado por várias correntes intelectuais, em especial pelos historiadores culturais.

⁶² SCHWARCZ, Lilia Mortiz; STARLING, Heloisa M. *Brasil: Uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 91

⁶³ SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p.29.

⁶⁴ ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo estrutural?* Belo Horizonte: Editora letramento, 2018, p. 33

1.1 Hegemonia

Partindo da questão racial e da racialização, devemos pensar sobre o conceito de hegemonia como chave para compreensão do debate e então elaborar uma proposta de emancipação na educação. O jurista e militante do movimento negro Silvio Almeida em seu livro *Racismo Estrutural* nos mostra de forma didática porque utiliza o termo para pensar o Racismo:

O uso do termo hegemonia não é acidental, uma vez que o grupo racial no poder enfrentará resistências. Para lidar com os conflitos, o grupo dominante terá de assegurar o controle da instituição, e não somente com o uso da violência, mas pela produção de consensos sobre a sua dominação. Desse modo, concessões terão de ser feitas para os grupos subalternizados a fim de que questões essenciais como o controle da economia e das decisões fundamentais da política permaneçam no grupo hegemônico. O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados. Isso demonstra que, na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas. Os conflitos intra e interinstitucionais podem levar a alterações no modo de funcionamento da instituição, que, para continuar estável, precisa contemplar as demandas e os interesses dos grupos sociais que não estão no controle.⁶⁵

Hegemonia foi um conceito amplamente desenvolvido pelo filósofo marxista italiano Antônio Gramsci que a coloca como o que controla a condição de classe, raça e etnia das camadas subalternas. Explicita que o domínio de uma classe sobre a outra não se restringe apenas na esfera econômica, mas também no campo sociocultural. Iniciou seus estudos a partir da pesquisa da "subalternidade", inclusive, em relação à condição dos escravos na Roma Antiga. Segundo Iná Camargo Costa:

Gramsci, em seus *Cadernos do cárcere*, tem inspiradoras análises dos desafios postos aos intelectuais pela presença e dominação cultural da Igreja Católica na Itália, cuja condição de empresa privada que obteve status de Estado graças aos fascistas, (pelo Tratado de Latrão em 1929), foi examinada no artigo “O Vaticano”, publicado na revista *Correspondência Internacional* em 1924. Ali Gramsci afirma sem meias palavras que o então papa Pio XI apoiou o golpe de estado do fascismo e declara que, além de contar em seus quadros com indivíduos de habilidade consumada na arte da intriga, o Vaticano é a maior força reacionária da Itália e um inimigo internacional do proletariado.⁶⁶

⁶⁵ Ibidem, p.28

⁶⁶ COSTA, Iná Camargo. *dialética do marxismo cultural*. São Paulo: Expressão popular, 2020, p.50

Mostra-se, assim, a importância dos escritos gramscianos para os estudos recentes. Para refletir sobre o ensino de História nesta dissertação, partiremos do conceito de hegemonia, como sintetizado por Giuseppe D’Anna:

No que diz respeito ao significado que deve ser atribuído a “hegemonia”, desde o início, Gramsci oscila⁶⁷ entre um sentido mais restrito de “direção” em oposição a “domínio”, e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio). Com efeito, ele escreve que “uma classe é dominante em dois modos, isto é, é ‘dirigente’ e ‘dominante’. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser ‘dirigente’ (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também ‘dirigente’”. A oscilação prossegue nos apontamentos sucessivos, criando não poucas dificuldades interpretativas, que podem ser explanadas pelo menos em parte fazendo referência ao contexto. (...) por exemplo, entre “exercício ‘normal’ da hegemonia no terreno que se tornou clássico do regime parlamentar [...] caracterizado por uma combinação da força e do consenso que se equilibram” (hegemonia como direção mais domínio), e situações nas quais “o aparelho hegemônico racha e o exercício da hegemonia torna-se sempre mais difícil” (hegemonia versus domínio). Tais situações, definidas como “crise do princípio de autoridade” - “dissolução do regime parlamentar” e em seguida “crise orgânica” ou explicitamente “crise de hegemonia”, podem ser assimiladas àquelas nas quais o Estado não se desenvolveu ainda plenamente: é o caso dos Estados Unidos, onde “a hegemonia nasce da fábrica e não precisa de tantos intermediários políticos e ideológicos”, porque “não se verificou ainda (senão esporadicamente, talvez) algum florescimento ‘superestrutural’, por isso ainda não se pôs a questão fundamental da hegemonia”. Gramsci dirá que “a América ainda não superou a fase econômico-corporativa, atravessada pelos Europeus na Idade Média”; o juízo será estendido a cada nova forma estatal: “Se é verdade que nenhum tipo de Estado pode deixar de atravessar uma fase de primitivismo econômico-corporativa, disso se deduz que o conteúdo da hegemonia política [...] deve ser predominantemente de ordem econômica”.⁶⁸

Com essa síntese, precisamos pensar a contra hegemonia⁶⁹ que, para os intérpretes de Gramsci, consiste na ação consciente dos grupos subalternos que se rebelam organicamente visando inverter a condição de dominado a dominador.

Cabe aqui, antes, uma pequena reflexão sobre o intelectual orgânico. Na concepção de Gramsci todos somos intelectuais, mas o orgânico, em oposição ao tradicional, seria “aquele que se desdobra em favor de uma causa ou de um partido, contribuindo para lhe dar consciência ideológica, difundindo-o ao máximo possível na esfera social.”⁷⁰ Pensando o professor de

⁶⁷Uma pontuação importante em relação a apresentação do conceito feita no texto de Giuseppe D’Anna é a de que quando ele traz a ideia de “oscilação”, devemos considerar que o filósofo produziu boa parte de sua obra no cárcere, sendo publicadas posteriormente. Tendo em vista que as ideias estão em movimento, o autor vai construindo e costurando o conceito, trazendo novidades e outras considerações aos poucos. No entanto o “pensamento final” de Gramsci possui uma coerência em relação ao conceito apresentado acima.

⁶⁸ D’ANNA, Giuseppe. Hegemonia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (ORGS.) *Dicionário gramsciano* (1926-1937) São Paulo: Boitempo, 2017.p.722-723

⁶⁹ Gramsci nunca utilizou o termo contra-hegemonia, mas a partir da leitura do autor que se desenvolverá o termo.

⁷⁰ NUNES, Silma do Carma. *Concepções de mundo no ensino da história*. Campinas: Papirus, 2002 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p.33

História como um intelectual orgânico, Silma aponta que ele “deverá conduzir sua prática nesse sentido. Caso contrário, tornar-se-á um tradicional repassador de ideologias que apenas reforçarão a cultura e a organização político-social já estabelecidas.”⁷¹

A transformação desses grupos subalternos que se rebelam organicamente é “dividida/sistematizada” no pensamento gramsciano em três etapas: a primeira é a consciência da dominação de classe, quer seja operária, estratos sociais, camponesa, entre outros; a segunda, a articulação entre a classe, o que significa, que o subalterno é o politicamente - enquanto sujeito e categoria política de análise - afastado das decisões hegemônicas (culturais, econômicas e políticas), de modo a "combinar" a espontaneidade (as insurreições mais variadas possíveis) com organização entre a classe; por fim, a eleição de um líder, um *condottiero* (que para Gramsci deveria ser o Partido Comunista), para estimular a práxis revolucionária, ou seja, a educação política e organização insurgente.⁷²

Partindo disso, analisando o caso do sistema escravista brasileiro, poderíamos pensar na construção do malungo de Palmares. Baseado nas experiências africanas e escravas, perpassando pela tomada da consciência pelos escravizados, seus projetos e fugas, articulação e subsistência podem ser visto como o primeiro passo da transformação gramsciana; as insurreições contra os senhores de engenho e contra os capitães do mato, como o segundo; e, por fim, a eleição de Zumbi e de outros líderes como condutores, o terceiro.⁷³

Ainda para Gramsci, em uma sociedade baseada nos modos de produção capitalista, tais modos formam a subjetividade individual, classificam-nas em classes sociais e produzem a sociedade do consumo através da cooptação do livre mercado. O autor segue, assim, as análises de Vladimir Lênin no que corresponde à formação social (em constante desenvolvimento, dialético) e à formação subjetiva, isto é, uma formação em favor da edificação da hegemonia (para Lênin, sobre o proletariado) como controle político sobre tais classes.⁷⁴ As relações de produção divergem das forças produtivas. Quando as classes subalternas tomam consciência, ambas entram em conflito revelando, de um lado, a possibilidade de superação desta condição, mas, de outro, o interesse de manutenção e permanência do status quo.

⁷¹ Ibidem, p.35.

⁷² GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere. Vol. 3. Notas sobre Maquiavel, Estado e Política*. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

⁷³ Apesar Gramsci pensar nas lutas por emancipação, o autor não se debruçou sobre a causa dos escravizados nem de lutas feministas. No entanto, a utilização do termo subalterno foi apropriada por intelectuais e ativistas.

⁷⁴ LENIN, V. I. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

No entanto, o embate entre os marxistas girou em torno do “mecanicismo materialista”, ou “naturalismo histórico”. Como Gramsci aponta, o próprio Engels também já se defrontava nesta discussão do antagonismo dos detentores dos meios de produção e o proletariado para mostrar a não simplicidade (e a aparente mecanicidade) de tal processo de transformação. Em muitos seguidores marxistas estabeleceu-se uma visão muito mais reformista, isto é, de ideias de aprofundamento democrático sem, no entanto, promover o rompimento com a hegemonia do capital, como é, por exemplo, o caso dos sindicatos. Tais ideias de mudança, assim, mais se encurralaram as forças produtivas do que as conduziram à superação de sua condição, e um movimento que deveria ser revolucionário contra a hegemonia passou a ser um de reforma.

A hegemonia gramsciana, vista como forma pela qual o estado mantém o poder/controla sobre os subalternos/a sociedade civil, é estrutural e superestrutural. As Ideologias propagadas através das diversas instituições sociais (tais como igrejas, escolas, etc.) constituem a superestrutura que serve à manutenção da hegemonia na estrutura das relações de trabalho de uma sociedade, isto é, das forças produtivas e modos de produção, ambos formados historicamente pelo Estado. O Estado seria, portanto, a espinha dorsal que mantém as contradições do sistema por meio do aparato jurídico-político. A ideologia liberal é, assim, o que sustentaria o sistema capitalista e seu funcionamento e estabelecimento seria uma articulação entre a ideologia e a produção que manteria o sistema vivo.

Ainda outro ponto central da hegemonia é a cultura enquanto o que une a humanidade, um elo comum com suas particularidades. Para Gramsci, ela é uma concepção de mundo e constitui-se de concepções filosóficas que são passíveis de transformação e superação.⁷⁵ Sendo assim, para o autor todos os homens são filósofos (intelectuais), mas poucos desempenham a sua filosofia (política).⁷⁶ Para ele, portanto, a cultura estaria dentro da superestrutura passada de gerações correndo sempre o risco de ser incorporado pela estrutura.

Relacionando a interpretação da realidade trazida por Gramsci com o ensino de História, a historiadora Silma do Carmo Nunes aponta:

O professor de História, ao exercer função de intelectual, estará contribuindo para a hegemonia de uma classe social, se ele fizer uma opção por uma concepção teórico-metodológica inspirada no materialismo histórico-dialético, seu conceito de hegemonia terá, certamente, o sentido de

⁷⁵ GRAMSCI, A. (1987). A questão meridional. Seleção e introdução: Franco de Felice e Valentino Parlato; Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁷⁶ GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 2. O Lorianismo. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 5. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

hegemonia de classe. A hegemonia de classe dirigente, na perspectiva gramsciana, só se verifica no momento em que está classe esteja realmente consciente e desejosa de ser, de fato a classe dirigente.⁷⁷

Além de ser pensada na práxis do professor de História, como propõe Silma, essa premissa irá influenciar a historiografia e os estudos culturais gramscianos. Como vimos, o conceito de hegemonia de Gramsci foi pensado em um contexto muito específico da Itália do após a primeira guerra mundial. No entanto, foi incorporado em especial pelos estudos culturais ingleses, como no caso de Raymond William que constrói a ideia do materialismo cultural. Na teoria de William existe uma contra hegemonia que seria a reação dos subalternos que não a aceitariam de forma dócil⁷⁸. Segundo Iná:

Dialeticamente, para um marxista, o marxismo cultural (*sub specie spectrum*) nada mais é que a fusão operada pelo inimigo entre marxismo ocidental e materialismo cultural, numa operação ideológica que requebra, além de mal e porcamente reciclar, a marmitta nazista. Segue-se que, para além do recurso aos nossos clássicos, devemos incorporar ao trabalho do pensamento na frente cultural todos os autores e obras que Perry Anderson examinou em seu livro – com destaque particular para a Escola de Frankfurt e Gramsci –, bem como os procedimentos e sugestões de Raymond Williams em sua profícua trajetória de pensador das relações entre cultura e luta de classes na Inglaterra. (...) as sugestões de Raymond Williams, o campo prioritário de atuação dos marxistas culturais vem a ser a esfera da cultura pautada pela luta de classes em todos os seus desdobramentos e seu olhar deve estar direcionado *preferencialmente* para os artistas e obras que, ao longo da história do capitalismo, tematizaram as lutas pela emancipação dos trabalhadores em todas as suas modalidades, sem prejuízo do interesse por aquelas obras que, a exemplo do que fez Machado de Assis em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, desmascaram os comportamentos da classe dominante.⁷⁹

O marxismo cultural apresentado acima influenciou os historiadores que se debruçaram no campo da cultura, com destaque para o inglês E.P. Thompson que, em sua obra *Costumes em comum*⁸⁰, conta da reação por parte dos trabalhadores à nova disciplina do trabalho no capitalismo pós-revolução industrial. Essa disputa, na interpretação destes historiadores, ganha um viés de luta de classes. O intuito desta historiografia passa a ser, portanto, a de promover uma análise da cultura vindo de baixo para cima, valorizando as ações culturais como uma resistência das classes subalternas.

⁷⁷ NUNES, Silma do Carma. *Concepções de mundo no ensino da história*. Campinas: Papirus, 2002 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico), p.36

⁷⁸ WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. São Paulo: Unesp, 2011.

⁷⁹ COSTA, Iná Camargo. *dialética do marxismo cultural*. São Paulo: Expressão popular, 2020, p.49-51.

⁸⁰ THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

A Escola de Birmingham aprofundou os estudos culturais ingleses, partindo de Gramsci, utilizando os conceitos de subalterno, subalternidade e principalmente de hegemonia. Sua metodologia é, no entanto, pós estruturalista, trazendo muitos elementos para compor sua teoria crítica tendo como uma de suas grandes influências a escola de Frankfurt que dá bastante ênfase para a questão das mídias. Na teoria crítica da escola inglesa, o conceito de hegemonia passa a ser, então, o de ideias dominantes com grande peso passadas e difundidas pela mídia na cultura, como proposto no estudo de Douglas Kellner sobre o pensamento conservador no final da guerra fria e no início da nova ordem mundial global e neoliberal.

Por outro lado, o sociólogo português Boaventura de Souza Santos desde o início dos anos noventa produziu trabalhos significativos de análise sobre a estrutura e construção do conhecimento moderno para sugerir a emancipação por meio de práticas do anti-cosmopolitismo, isto é, a ideia de que sociedades colonizadas devem adotar uma prática de radicalismo ante o epistemicídio, definido pelo autor como a estratégia utilizada pelos grupos dominantes para subalternizar e deslegitimar as formas de conhecimento produzidas por negros, indígenas e minorias em geral.⁸¹ Inventariando as diversas raízes que organizaram e ainda sustentam as bases do conhecimento ocidental colocando-o como culturalmente homogêneo, Boaventura vem instigando a comunidade científica a questionar e debater o conhecimento eurocêntrico, entendendo-o também como fator de manutenção da hegemonia. Assim, instiga a refletir sobre a eficácia da ciência na construção da realidade imediata das pessoas, uma vez que, antes, seria preciso o conhecimento que leva à transformação, e não à reprodução de tal realidade. Partindo desse apontamento, acrescentamos que o marxismo cultural pensa o conceito de hegemonia como uma imposição colonial:

Portanto, aos marxistas culturais interessam todos os episódios de confronto com o colonialismo e o imperialismo, a começar pela Revolução do Haiti (1791-1804), até as vitoriosas guerras que os vietnamitas travaram contra Japão, França e Estados Unidos, passando por revoluções como a cubana e pelas guerras de libertação de Angola, Moçambique, Cabo Verde e Guiné-Bissau, entre outras. E só para adiantar um tópico: você sabia que o sucesso mundial de 1967, *Pata pata*, de Miriam Makeba, apoiada por Harry Belafonte, serviu para arrecadar fundos para tirar lutadores contra o apartheid das prisões sul africanas? Eis uma das milhares de histórias que interessam a um militante comunista do autêntico marxismo cultural!⁸²

⁸¹ CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro não pode ser como fundamento do ser*. Tese (doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015, p. 96. Apud: TOLENTINO, Luana (SANTOS, L.D). *Outra Educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte: Mezza Edições, 2018, p.49.

⁸² COSTA, Iná Camargo. *dialética do marxismo cultural*. São Paulo: Expressão popular, 2020, p.51-52

No caso do Brasil esses estudos de crítica à colonização se debruçaram na questão da escravidão como um produtor de nossa cultura, constituidora de uma hegemonia colonial que se reflete até os dias atuais por meio do racismo estrutural. Dessa forma:

Marxismo cultural pode muito bem servir de senha para nos voltarmos ao que realmente interessa no plano cultural. Enumeramos alguns exemplos para começo de conversa. Como estamos no Brasil, nossa primeira prioridade é a luta de resistência dos africanos às condições de escravidão, cuja figura mais antiga é o quilombo. Palmares e Zumbi são ainda hoje fonte inesgotável de inspiração. Marxistas culturais brasileiros têm em Zumbi uma espécie de ancestral e já contam com respeitável tradição de abordagens da sua luta, com erros e acertos. Neste item entram evidentemente Augusto Boal, Gianfrancesco Guarnieri e Edu Lobo, autores da obra prima *Upa, neguinho*, gravada por Elis Regina e integrante do espetáculo *Arena conta Zumbi*. Mas não podemos nos esquecer de que foi Abdias Nascimento quem abriu os olhos do jovem Augusto Boal para importância desta questão.⁸³

Esses estudos culturais que se apropriam do conceito de hegemonia para pensar a sociedade a partir de uma teoria crítica se debruçam, então, em primeiro refletir sobre a identidade desses grupos subalternos, sendo isso o que analisaremos. Para isso, assim como as obras citadas por Ina, acreditamos que as histórias em quadrinhos de Marcelo D'Saete *Noite luz*, *encruzilhada*, *Cumbe* e *Angola Janga*, caberiam perfeitamente nessa análise.

1.2 Identidade

A preocupação do Marxismo cultural, dentre outros pontos, é a construção da identidade das minorias; a produção da diferença é fundamental para a emancipação dos grupos subalternizados. Tomaz Tadeu da Silva mostra como uma das principais estratégias de dominação é justamente suprimir as identidades ao:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, "ser branco" não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, "étnica" é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é "sexualizada", não a heterossexual. A força

⁸³ Ibidem, p.52

homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.⁸⁴

O autor complementa: “A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade.”⁸⁵ Assim a disputa na sua construção é uma entre hegemonia e contra-hegemonia, logo é uma disputa política nas relações de poder:

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação. Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.⁸⁶

Este conceito de identidade trazido por Tomaz Tadeu da Silva é muito caro se desejamos promover reais transformações sociais através da escola, pois a Educação que não mostra essas relações de poder nos subalterniza. A proposta é, então, construirmos a identidade a partir de um multiculturalismo revolucionário que, na palavras de Peter McLaren, “não deve apenas acomodar a ideia do capitalismo, mas também defender uma crítica ao capitalismo e uma luta contra ele”⁸⁷, defendendo assim que “somente a resistência crítica à dominação cultural é capaz de desafiar os processos historicamente sedimentados”⁸⁸, tal qual o racismo estrutural.

Entretanto, nos interesses de manutenção de determinadas relações de poder, essa identidade multicultural revolucionária de tradição Gramsciana não agrada as elites. A historiadora Circe Bittencourt mostra que na formação de uma identidade nacional, analisada a

⁸⁴SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.83.

⁸⁵ Ibidem, p.83.

⁸⁶Ibidem, p. 91-92

⁸⁷ MCLAREN, Peter. Apud: SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XX: Em busca do tempo entendido*. 4º edição, Campinas: Papyrus, 2012, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p.47.

⁸⁸ SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XX: Em busca do tempo entendido*. 4º edição, Campinas: Papyrus, 2012, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p.47.

partir dos livros didáticos,⁸⁹ aquelas consideradas rebeldes, tal como a identidade latino-americana, foram deixadas de lado numa tradição então inventada.

O multiculturalismo encontra-se mais presente nos currículos na contemporaneidade, mesmo em currículos prescritos como a BNCC, no entanto:

O multiculturalismo também é concebido como resultante de reivindicações de grupos, como mulheres, negros, indígenas, homossexuais para seus saberes, suas manifestações culturais, suas histórias sejam valorizados e reconhecidos. Por outro lado, também é visto como uma estratégia de grupos dominantes, de agências, para controlar e dominar as reivindicações, os mecanismos de população e a reprodução de saberes culturais⁹⁰

O reconhecimento do multiculturalismo foi uma conquista de grupos subalternos, mas ainda, ao ser apropriado pelos agentes de dominação, recebe o tratamento de uma identidade que é produzida pelo outro, aparecendo nos currículos prescritos por meio do que chamamos de pedagogia do consenso. Como trazido por Tomaz Tadeu da Silva na perspectiva pedagógica da teoria de identidade, essa desse ser fruto de uma produção subjetiva e orgânica por esses grupos, e não ser atribuída por um terceiro como tanto acontece na visão eurocêntrica em que por tanto tempo se determinou a identidade de índios e africanos a partir de suas perspectivas e que ainda se perduram em forma de preconceitos.

Nos últimos anos tivemos avanços significativos do multiculturalismo e do ensino de História, mas ainda são necessários avanços como o que propomos neste trabalho. Thiago Elniño, Marcelo D'Saete e Allan da Rosa nos mostram na prática como estudantes não conseguem desenvolver suas identidades nas escolas. Por isso, uma relação orgânica feita em comunidade é fundamental para uma construção coletiva de identidade, sendo esse um dos principais pilares de transformação social, pois ela é a voz dos subalternos. Ao buscá-la fora dessas estruturas é que se constrói a consciência de classe essencial ao desenvolvimento contra hegemônico.

Também os movimentos sociais de representação das minorias (negro, feminista, indígena, étnico, LGBTQI+, etc) vêm crescendo e chamando a atenção da sociedade para a relevância de suas demandas, conseguindo colocar finalmente no interesse coletivo o que até então era desprezado, isto é, suas características e capacidades, dando visibilidade à narrativas de identidades mais amplas e multiculturais.

⁸⁹ BITTENCOURT, Circe M.F. *Pátria Civilização e trabalho*. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

⁹⁰ SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XX: Em busca do tempo entendido*. 4ª edição, Campinas: Papirus, 2012, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p.47

No entanto, Jaime Rodrigues aponta uma das principais dificuldades de se pensar e produzir uma identidade afro-brasileira, especificamente, uma vez que faltam documentos e fontes na “perspectiva do próprio escravizado, restam poucas evidências sobre o que representou a travessia do Atlântico após o desterro, a separação da família, da comunidade, da língua, dos hábitos alimentares, da religião e dos poderes políticos da África.”⁹¹:

Daí ser preciso manter espaços de memória do tráfico e da escravidão, sobretudo em contextos em que o trabalho forçado similar à escravidão ganha ares de legalidade. Não se trata de uma memória morta: os antigos senhores de escravos deixaram seu legado, sempre retomando em conjunturas pequenos avanços na busca pela igualdade. É preciso de outra parte, sustentar a memória coletiva da resistência à escravidão e à desigualdade, legada por nossos antepassados - os trabalhadores escravizados.⁹²

No mesmo sentido de Rodrigues, Allan da Rosa mostra a necessidade da cultura material para preencher a lacuna deixada pelos poucos registros históricos produzidos pelo ponto de vista dos escravizados que seriam tão importantes para a construção de uma identidade dos afrodescendentes no Brasil contemporâneo:

Um terreiro, uma casa-matriz de uma comunidade Nogueira ou maracatu, uma cuzú de capoeira Angola, transmitem bens simbólicos de um patrimônio familiar que regenera a linhagem e que trança e dá sol as relações de descendência que ultrapassam a ascendência biológica. Saberes e técnicas e responsabilidade que emaranham na seiva das paredes, das portas, dos instrumentos, cumeeiras e pejis, nos lugares, espaços e objetos que receberam o Axé (que é a força vital, de poder de transformação, de desenvolvimento e realização).⁹³

Allan traz um excelente exemplo de uso da cultura material para aplicação com alunos, lembrando que, apesar de propormos uma história cara aos afrodescendentes, ela é importante para toda sociedade como nos mostra Kabengele Munanga:

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

⁹¹ RODRIGUES, Jaime. Navio negreiro. In: SCHWARCZ, Lília M.; GOMES, Flavio. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.343.

⁹² *Ibidem*, p.348.

⁹³ ROSA, Allan da. *Pedagógica, autonomia e mocambagem*. São Paulo: Pólen, 2019, p.42.

cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.⁹⁴

Mesmo diante de tanto apagamento, Munanga destaca a riqueza da memória coletiva da comunidade negra e mostra como este saber pode agregar para a educação de todos, construindo uma identidade nacional mais plural e democrática.

As obras em quadrinhos de Marcelo D'Salete, por sua vez, trazem narrativas contra-hegemônicas e, como tais, possuem a potencialidade de auxiliar numa construção identitária em uma perspectiva da narrativa histórica. Em entrevista para a revista e site *VINCE* o próprio autor conta sobre sua intencionalidade de escrever uma obra que discutisse a História do Brasil, repensando a sua identidade:

A repercussão no Brasil foi maior até do que eu imaginava, achei que demoraria até um pouco mais para as pessoas chegarem nesse tipo de publicação, mas logo depois da publicação chegou muito rápido num público que me interessa bastante, em grande parte negro, mas não só negro, interessado em discutir história, identidade e cultura negra, e em repensar o nosso Brasil Colonial, o nosso passado escravocrata. Isso foi uma coisa muito interessante. Muitas dessas pessoas são professores, pesquisadores, pessoal de pesquisa ligado a universidade, e interessado em ver o que está sendo produzido de novo em termos de possibilidades de leituras desse passado. Internacionalmente o livro teve uma ótima repercussão. Ele foi publicado em Portugal, França, Itália, Estados Unidos e na Áustria, com distribuição na Alemanha. Pude ir a alguns desses locais, geralmente tinha um amplo público pra poder conversar sobre essas obras, foi algo extraordinário. E também conversar com autores de fora do Brasil. Dá pra perceber que há muita gente interessada nessas novas narrativas sobre a nossa história.⁹⁵

O interesse por “essas novas narrativas sobre a nossa história”⁹⁶, como afirma D'Salete, se reflete na busca por narrativas que não estavam no currículo oficial por muitos anos, como é cantada por Thiago Elniño: “O Hip-Hop me falou de autonomia/ Autonomia que a escola nunca me deu/ A escola me ensinou a escolher caminhos/ Dentro do quadrado que ela mesmo me prendeu.” Essa ausência da cultura africana e afrodescendente, como também de outras culturas e narrativas históricas nos currículos prescritos, é uma das principais dificuldades de se consolidar identidades dos subalternos em nossa sociedade desigual.

⁹⁴ MUNANGA, Kabenguele. Apresentação, In. MUNANGA, Kabenguele (org). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.16.

⁹⁵ D'SALETE, Marcelo. In: RIBEIRO, Eduardo. HQ sobre resistência negra no Brasil é indicada ao 'Oscar dos Quadrinhos'. In: VINCE (site). Disponível em: ice.com/pt/article/7xmz39/hq-sobre-resistencia-negra-no-brasil-e-indicada-ao-oscar-dos-quadrinhos. Acesso em 18/02/2019 (grifo nosso)

⁹⁶ Ibidem.

1.3 Currículo

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade da escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores.⁹⁷

Em uma sintética e didática definição de currículo pelo espanhol Sacristán, temos uma visão bastante crítica acerca de sua característica limitadora da autonomia do professor que fica, até certo ponto, restrito a seguir sua proposta como previamente estabelecida. Com isso, dificulta-se buscar promover mudanças que são necessárias, como o ponto que trazemos nesta dissertação quanto ao tratamento dado nas escolas a temas como o multiculturalismo que nos constitui como sociedade. Ao analisarmos os últimos currículos oficiais constatamos que o tema do multiculturalismo, agora, sempre aparece, mas, na maioria das vezes em uma abordagem da pedagogia do consenso que se restringe à ideia de *tolerar e respeitar* o diferente. Na autonomia que é restrita, no entanto, torna-se complicado, como professores, questionar se isso é suficiente. Sobre esse ponto Tomaz Tadeu da Silva reflete:

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Era geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.⁹⁸

Problematiza-se, assim, o currículo prescrito e a pedagogia do consenso que naturaliza os conflitos dentro da sociedade.

Compreender todos os elementos que constituem a elaboração curricular permite não somente reconhecer suas fragilidades como também entender as contradições entre as demandas contemporâneas e o currículo ativo nas escolas. Entre os pesquisadores que o

⁹⁷ SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.17, grifos do autor.

⁹⁸ SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.72.

estudaram, destaca-se Ivor Goodson que explica como ele é construído social e culturalmente num processo que envolve dois momentos: a prescrição dos conteúdos e a prática de sua aplicação. Nesses dois momentos há sempre disputas de interesses entre os diferentes grupos sociais que envolvem a estrutura da sociedade no plano econômico, cultural, político, etc.

Deste modo, o currículo apresenta diferentes dimensões: a pré-ativa, que é a parte escrita e prescritiva, a fonte documental; a ativa, que constitui-se de uma prática vivida, real, experienciada em sala de aula em uma relação dialética entre professores e alunos; ainda dimensões do currículo avaliado, pensado principalmente para avaliações externas; e as dimensões de um currículo oculto, que carregam valores sociais reproduzidos na escola, tal como machismo e racismo, nunca de forma oficial, mas reproduzidos por falas e gestos cotidianos. Com isso, Goodson mostra que:

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isso não implica que devamos abandonar nossos estudos sobre a prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação.⁹⁹

Para Goodson, “a elaboração de currículo é um processo pelo qual se inventa uma tradição”¹⁰⁰ e, por isso, não é “algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser definido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. O autor parte também do conceito de “tradição inventada”, de seu orientador, o historiador Eric Hobsbawm:

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade em relação com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.¹⁰¹

Com essa “seleção de conteúdos” estabelece-se uma tradição seletiva na elaboração curricular (o chamado currículo pré-ativo), fazendo constar nele os temas canônicos e legitimados, por isso considerados relevantes na escolarização, mas, por outro lado, muitos

⁹⁹ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 78.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 27.

¹⁰¹ HOBBSBAWN, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSBAWN, E., RANGER, T. *A invenção das tradições*. [Trad. Celina Cardim Calvacanti]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 (4ª edição), p.9-23, apud GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 27.

outros temas, que não fazem parte ou confrontam-se diretamente com essa tradição, por muito tempo acabaram e ainda podem ser excluídos ou negligenciados na escola. Exemplo disso é o que recentemente pudemos ver em relação à inclusão obrigatória da História Indígena e Africana no país em uma relação política de conflitos justamente porque não constavam nele anteriormente.

No contexto atual convivemos com a imposição de currículos prescritivos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que prescreve ao que alunos da educação básica devem ser apresentados a cada ano. Em relação à disciplina de História, retoma o ensino tradicional cronológico de tradição positivista. Apesar do ensino de história indígena e africana garantidos por lei após conquista dos movimentos sociais, ainda aparecem no documento de forma secundária. Sobre a BNCC Antonio Simplicio aponta:

Tal proposição, nos termos do MEC, faz parte de um mesmo pacote de ideias que envolve sistemas de avaliação, gratificação por bônus, produtividade escolar, ranking de escolas, produtos educacionais, sistemas apostilados e toda sorte de procedimentos que apontam para a padronização do ensino. Tornou-se líquido e certo que a educação é um produto como outro qualquer e que sujeitos exteriores à escola é que devem determinar o que vai dentro da sala de aula. Tidas como inevitáveis, tais concepções e seus pressupostos tornaram-se hegemônicos, de modo que as vozes contrárias a esse modelo e seus procedimentos soam anacrônicas. (...) O jogo soma zero com formas as mais sofisticadas e intrincadas de controle de todas as etapas do processo educativo, passando pela definição de conteúdos e das atividades pedagógicas, pela elaboração, produção e distribuição de materiais didáticos, pelos processos avaliativos de professores e alunos e sua premiação e/ou certificação, pelos modelos de gestão e de gerenciamento. A organização da BNCC baseada em objetivos de aprendizagem a serem atingidos e, posteriormente, avaliados, revelam a concepção de currículo avaliado que subjaz à proposta, o que fará recair fortemente sobre alunos e professores a responsabilização pelos resultados do processo.¹⁰²

Mais uma vez destaca-se a prescrição curricular como uma perda da autonomia docente acompanhado de mecanismos de controle através das avaliações externas. Sobre o ensino de História especificamente, o autor conclui:

Sobre a disciplina História - certamente a que gerou mais polêmica -, o debate midiático orbitou quase que exclusivamente em torno de quais conteúdos seriam os mais adequados e legítimos: América ou Europa, gregos ou negros, índios ou egípcios, história cultural ou história social. Uma primeira versão da BNCC foi denominada “ideológica”, quando não “bolivariana”, por ampliar a carga de história indígena e história da África e afro-brasileira (aliás, em conformidade com as Leis 10.639/03 e

¹⁰² ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. Há base para base nacional comum? In: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/edicao-atual-entrementes/item/2287-ha-base-para-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em 13/08/2020.

11.645/08, que tornam obrigatórios o ensino de cultura e história africana/afro-brasileira e indígena), em detrimento de uma história eurocêntrica. Enviesou-se o debate, como se um currículo zeloso dos conteúdos canônicos eurocentrados fosse menos ideológico. (...) Anunciada divisão entre 60% de conteúdo comum e 40% de conteúdo diversificado (a ser definido pelos Estados e municípios) pode tornar os 60% em 100%, uma vez que os sistemas de avaliação recairão sobre essa parte do currículo, fazendo com que muitas escolas e sistemas de ensino priorizem o treinamento de seus alunos para essas provas. Além disso, soube-se em debate promovido pelo Comfor/Unifesp, realizado em 4 de dezembro, por uma representante do MEC, que essa divisão percentual não consta em nenhum documento oficial.¹⁰³

Revelando uma visão de história bastante conservadora, ainda que “positivamente” 40% do currículo seja reservado para as particularidades regionais, isso é esvaziado pelas avaliações externas. Em outro texto, o professor sinaliza o esvaziamento intelectual que o programa apresenta:

Entre inúmeros exemplos dessa situação ilustrativa dessa situação, para citar um exemplo, pode ser observada no debate que ocorreu durante a elaboração da BNCC do Fundamental II em suas diferentes versões. Quando a primeira versão da área de História foi tornada pública houve ruidosa manifestação de historiadores em artigos, debates e entrevistas, às vezes de maneira virulenta, explicitando uma disputa de território para garantir que certas áreas de conhecimento fossem mantidas ou ampliadas na proposta curricular. Houve acusações de haver muito índio, negro, gênero e América, conteúdos chamados genérica e jocosamente de “temas multiculturalistas”, em detrimento dos temas canônicos, como história antiga, medieval, contemporânea, etc. Muito se discutiu sobre os conteúdos, alguns querendo apenas garantir seu quinhão no latifúndio curricular, mas pouquíssima atenção foi dada à concepção geral da BNCC. Pouco se falou, por exemplo, sobre a concepção de “currículo avaliado” dessa base curricular com sua prescrição de “ações a serem executadas e treinadas” para todos os estudantes em todo o território nacional, para posterior avaliação por sistemas de aferição em massa e que, agora, bate à porta das universidades e cursos de formação de professores de história, que serão reduzidos a cursos de treinamento para aplicação da BNCC. (...) Curiosamente, muitos cursos de graduação que formam justamente os pesquisadores de história antiga, medieval, contemporânea, temas pelos quais houve tanta grita, poderão ser lançados na vala comum da história indígena, história da África, afro-brasileira. Ou talvez fiquem sem vala alguma, dependendo do andar da carruagem curricular. Considerando que a maioria dos alunos de graduação em história ingressa nos cursos de Licenciatura, se esses cursos forem reduzidos a cursos de treinamento para aplicação da BNCC, as disciplinas que formam o historiador terão sua importância reduzida. (...) Algumas universidades que formam professores de história têm, em seu projeto pedagógico, o entendimento de que devemos formar um professor de história que seja e se perceba como historiador, com sólida formação. Entendem que não deve haver uma formação mais sólida para quem é historiador e uma formação precarizada para quem é professor. Entendem que um bom professor de história deve ser um bom historiador, que tenha conteúdo historiográfico (além dos pedagógicos, evidentemente), que compreenda pesquisa, que saiba pesquisar, que seja um professor-pesquisador, ainda que a pesquisa do professor da educação básica tenha finalidades diferentes da pesquisa acadêmica. Concebem que o professor de história seja entendido e se perceba

¹⁰³ Ibidem.

como um intelectual: que saiba projetar, fazer a seleção dos conteúdos, dos materiais didáticos e propor práticas criativas.¹⁰⁴

Além da concepção de aplicadores de Currículo que esvazia o papel intelectual do professor, o autor mostra o caráter conservador também em relação à função da escola para a juventude:

Lendo o subitem *O Ensino Médio no Contexto da Educação Básica* (p.p. 461- 468) no documento BNCC do EM, observa-se a referência ao tema “trabalho” aparece 12 vezes, em expressões como mundo do trabalho, preparação para o trabalho, respeito ao trabalho, preparação básica para o trabalho ou simplesmente trabalho. É evidente que o trabalho é importante em nossa sociedade, mas chama nossa atenção como essa palavra ganha destaque no documento e na concepção que guarda. O conceito de cidadania, por exemplo, que tem sido uma finalidade do ensino das humanidades ao longo do século XX, particularmente da disciplina escolar História, ainda que com diferentes concepções, aparece apenas 3 vezes nesse mesmo trecho. Parece que formar cidadãos tornou-se menos importante que formar para o mundo do trabalho. Ou que trabalhador é uma coisa e cidadão é outra.¹⁰⁵

Expõe-se, desse modo, como o documento reforça uma ideologia ultraliberal de uma educação que toma a preparação para o mundo do trabalho como principal finalidade. Como aponta Michael Apple, a hegemonia é apenas repassada na escola: ela está a “serviço de muitos, e isso não deveria ser negado, ao mesmo tempo, no entanto, empiricamente elas também parecem fazer as vezes de poderosos agentes da reprodução econômica e cultural das relações de classe numa sociedade estratificada como é a nossa.”¹⁰⁶

Essa hegemonia está em disputa no campo curricular e a BNCC vem para reforçar um dos lados, isto é, o da contínua manutenção das mesmas representações de professores e alunos construídas pelas prescrições curriculares, como mostra Maria Rita Toledo:

A escola e seu currículo, portanto, são espaços de disputas sociais e políticas. A tomada do lugar de poder – que permite definir as regras de distribuição e organização do tempo escolar e a prescrição de tradições seletivas, de currículos – é, por consequência, a vitória de um conjunto de representações sobre quem são os alunos, do que precisam para serem “preparados” e como; quem devem ser os educadores, o que precisam saber no processo de sua formação para trabalhar com seus alunos; e daí por diante. (...) Nesse sentido, é de fundamental importância a análise do debate e das disputas sobre as finalidades atribuídas à escola (e aos seus níveis e ramos) e o modo peculiar com que são selecionadas as “tradições seletivas” que lhe darão sentido. Essas “tradições” – nunca neutras porque são justamente escolhas de segmentos da

¹⁰⁴ ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS OU “FAÇAMOS UM TRATO” IN: <https://histobs.hypotheses.org/1040>. Acesso em: 10/08/2020.

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ APPLE, Michel. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.19, Apud: TOLEDO, Maria Rita. Escola para que? Notas sobre o discurso da escola para o trabalho – Grifo do autor. <https://histobs.hypotheses.org/885>. Acesso em 10/08/2020.

sociedade para a totalidade de suas crianças e jovens – estabelecem os contornos do capital cultural que se pretende distribuir, de uma hegemonia cultural que se pretende engendrar. Essas finalidades, e a decorrente organização escolar, configuram as formalidades práticas do funcionamento da escola, projetando os padrões de sua “qualidade”, e os jogos dos confrontos entre as diferentes representações – dos professores, dos alunos, dos administradores, dos pais entre outros – dos sentidos que essa instituição tem, assim como das apropriações que podem fazer em seu cotidiano da “tradição seletiva” instituída. (...)Analisar, por exemplo, os conteúdos estabelecidos na BNCC apenas para avaliá-los se são bons ou ruins, ou para considerar se a *tradição seletiva* que estabelecem são adequadas ou não, repõe, mais uma vez, as operações discursivas que tomam a *escola como um lugar vazio e ineficaz* a ser preenchido por conteúdos novos e eficazes, **obscurecendo que essas prescrições instituem representações de alunos e professores, assim como de suas práticas, que nem sempre coincidem com aquelas que esses sujeitos têm de si e de seus fazeres.** Mas, também institui uma certa “ideologia do consenso” que apaga as diferenças hierárquicas entre reformadores e receptores das reformas, de prescritores e praticantes das prescrições e entre os diferentes grupos que disputaram/disputam o lugar de poder que pode produzir determinadas prescrições e com elas fazer circular suas representações sobre a escola e seus sujeitos, e sobre a cultura com a qual essa instituição deve operar.¹⁰⁷

Nessa disputa apresentada pela autora podemos verificar a viabilidade de se tentar promover condições didáticas e pedagógicas em prol da disseminação de determinados conteúdos historiográficos presentes na BNCC mas, antes, objetivando não apenas preencher uma lacuna da educação em termos de conhecimentos, mas instaurar mediações no seio da escola burguesa com potencial transformador a fim de contribuir com a instauração de novas formas de sociabilidades, não apenas práticas de reconhecer e respeitar o diferente.

Há de se considerar ainda, entretanto, o que escreve Giroux:

Diferente de muitos movimentos de reforma educacional do passado, o atual apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem sem precedentes na história de nossa nação. A ameaça vem na forma de unir uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e Críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os Professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional.¹⁰⁸

¹⁰⁷ TOLEDO, Maria Rita. Escola para que? Notas sobre o discurso da escola para o trabalho – Grifo do autor. <https://histobs.hypotheses.org/885>. Acesso em 10/08/2020.

¹⁰⁸ GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.157.

Vendo os currículos prescritos que trazem um projeto de identidade que muitas vezes trazem a Pedagogia do consenso como solução, devemos, no entanto, buscar superá-la. Para isso teremos que buscar a pedagogia do conflito, como ainda exploraremos, ainda que as novas reformas educacionais do país diminuam a importância da didática e do professor em sala de aula. A resistência do professor de História, também, deve se aproximar ao máximo do seu papel como historiador enquanto agente intelectual em sala de aula. É necessário que tome parte neste conflito e produza o seu currículo, esse papel que, no entanto, várias políticas vão esvaziando no Brasil e no mundo, como aponta a filósofa Hannah Arendt:

Sob influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar. O professor — assim nos é explicado — é aquele que é capaz de ensinar qualquer coisa. A formação que recebe é em ensino e não no domínio de um assunto particular. Como veremos adiante, esta atitude está, naturalmente, ligada a uma concepção elementar do que é aprender. Para além disso, esta atitude tem como consequência o facto de, no decurso dos últimos decênios, a formação dos professores na sua própria disciplina ter sido grandemente negligenciada, sobretudo nas escolas secundárias. Porque o professor não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina, acontece frequentemente que ele sabe pouco mais do que os seus alunos. O que daqui decorre é que, não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor. Pense-se o que se pensar, o professor é ainda aquele que sabe mais e que é mais competente. Em consequência, o professor não autoritário, aquele que, contando com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, quereria abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir.¹⁰⁹

A fala de Hannah Arendt tem profundo diálogo com a teoria crítica do currículo, apesar de não se vincular a ela, pois traz o esvaziamento do papel do professor como intelectual, fundamental para o desenvolvimento do currículo ativo. A escola é produtora de conhecimento, não apenas espaço de vulgarização dos saberes acadêmicos, assim, conseqüentemente, a formação docente qualificada é fundamental para que esse papel seja exercido.

O historiador inglês E. P. Thompson traz, ainda, a seguinte reflexão ao pensar a educação de adultos ao ter atuado como professor de História e Literatura inglesa:

¹⁰⁹ ARENDT, Hannah. A crise da Educação. «The crisis in Education» foi pela primeira vez publicado na *Partisan Review*, 25, 4 (1957), pp. 493-513. Publicado em versão alemã em *Fragwürdige Traditionsbestände im Politischen Denken der Gegenwart*, Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1957, o texto veio a ser de novo reimpresso em *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196, de onde o traduzimos. (N. T.) In: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em 25/09/2020.

Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. (...) Tal experiência modifica ora de forma sutil, ora de forma mais radical todo o processo educativo: influencia os métodos de ensino a seleção e amadurecimento dos educadores e o roteiro de aprendizagem, podendo até expor aspectos falhos ou lacunas nas disciplinas acadêmicas ministrada, de modo a provocar a abertura de novas áreas de estudo. (...) Na educação liberal de adultos, nenhum mestre provavelmente sobreviverá a uma aula – e nenhuma turma provavelmente continuará no curso com ele – se ele pensar, erradamente, que a turma desempenha um papel passivo.¹¹⁰

Este trecho de Thompson apresenta a saída que nós professores temos para superar o currículo prescrito em nossa prática docente como também elucida a necessidade de fazê-lo. Propõe que, enquanto professores, devemos ter uma postura de agentes intelectuais, desenvolvendo cotidianamente um olhar crítico frente a ele considerando aqueles que ensinamos. Como aponta Thompson, isso significa ter uma ação dialética, construindo coletivamente com o aluno um currículo que tenha uma identidade, não uma representação pré-estabelecida, mais coerente com o que buscamos no ensino de História. Como aponta Marcos Silva e Selva Guimarães: “o passado que tratam os professores quando ensinam história entre as quatro paredes da sala de aula é mais complexa (...) pois as dimensões curriculares ora se aproximam, ora se distanciam, ora se contrapõem num movimento real e dialético, logo histórico.”¹¹¹

1.4 Resistência dos escravizados

A história em quadrinhos *Cumbe*,¹¹² lançada em 2014 por Marcelo D'Saete, aborda diferentes formas de resistência dos escravizados, como a fuga, o suicídio, a negociação e ataques a casa-grande. A resistência é uma ação dos sujeitos que não aceitam a situação que lhe é imposta.

A historiografia atual contempla a ação de resistência dos escravizados e a existência de narrativas como essa traz o entendimento de que os escravizados são sujeitos históricos que produziram sua própria identidade e conquistaram sua liberdade. No entanto, a historiografia sobre esse grupo subalterno nem sempre os trouxe desse modo, mas antes construíam a imagem do escravizado ora como um problema, ora como uma mercadoria sem subjetividade,

¹¹⁰ THOMPSON, E. P. *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.p.13

¹¹¹ SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XX: Em busca do tempo entendido*. 4ª edição, Campinas: Papirus, 2012, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p.62.

¹¹²

e ora, se reconhecidos como sujeitos, colocados como completamente reprimidos e coitados sem ação.

Assim, a historiografia, enquanto conhecimento histórico produzido, tem também sua história. Da mesma forma como apontamos no currículo, é uma tradição inventada que reflete os valores daqueles que a construíram. É uma construção que se transforma e se constrói com a ação dos sujeitos que produzem narrativas para compreensão dos fatos históricos, inventando tradições, empoderando e/ou suprimindo identidades de acordo com os grupos que dela se aproximam e de seus posicionamentos frente à hegemonia posta.

Refletir sobre o passado é algo que sempre ocorreu, mesmo antes da historiografia, mas dessa é necessário destacar que se constitui em promover um olhar rigoroso sobre ele buscando compreender sobre como a história se reflete em nossa sociedade e cultura, entre outros pontos. Nela considera-se que o passado em si não está sozinho, mas junto dele existem memórias individuais que trazem leituras e interpretações muito menos rigorosas que muitas vezes contradizem a Historiografia. É função do historiador construir uma reflexão.

O Historiador Serge Noiret pontua que os meios digitais trouxeram um aumento do consumo do conhecimento do passado, mas concomitante à um declínio de seu estudo, uma vez que não há mais intermediário¹¹³. Potencializam-se, assim, as disputas de narrativas e buscas de uma memória hegemônica, pois proliferam na sociedade diversos discursos acerca do passado que não necessariamente passam pelo crivo do rigor científico. Huysen ilustra isso com os eventos do holocausto e da ditadura militar argentina¹¹⁴ demonstrando eventos históricos que não se consolidaram como memórias coletivas, ou mesmo se encontram em narrativas em disputa, como é o caso da escravidão brasileira. Quando em tal situação, a cultura histórica sobre o tema se torna ainda mais complexa, cheia de interpretações perigosas.

Ainda que seja a função do historiador refletir sobre o passado, a História não é monopólio do historiador, como nos mostra David Lowenthal¹¹⁵. Veremos que muitas visões sobre a mestiçagem e o racismo estrutural são sustentadas pelas narrativas de negação do racismo, mesmo que tão refutadas por historiadores e outros pensadores das ciências humanas.

Fazendo um balanço histórico da historiografia brasileira, no século XIX, adorado por Dom Pedro II, surge no Brasil o IHGB, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, como órgão

¹¹³ NOIRET, Serge. História pública digital. In: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634/3098>. Acesso em 18/08/2020.

¹¹⁴ HUYSEN, Andreas. Resistência à memória: usos e abusos do esquecimento público. In: HUYSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente. Modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Rio de Janeiro: Contraponto; Museu de Arte do Rio, 2014.

¹¹⁵ LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. São Paulo, 17, p. 63-201, 1998.

que tinha a função de construir uma narrativa oficial para a História nacional. Nessa narrativa os escravizados eram em grande medida ignorados, guiada pela ideologia da época que via na mestiçagem como ruim para o avanço nacional:

Assim, é no bojo do processo de consolidação do Estado Nacional que se viabiliza um projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada. A criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) vem apontar em direção à materialização deste empreendimento, que mantém profundas relações com a proposta ideológica em curso. Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a " Nação brasileira", capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das "Nações", de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX. Entretanto, a gestação de um projeto nacional para uma sociedade marcada pelo trabalho escravo e pela existência de populações indígenas envolvia dificuldades específicas, para as quais já alertava José Bonifácio em 1813: "...amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios etc. etc. etc., em um corpo sólido e político". E, portanto, à tarefa de pensar o Brasil segundo os postulados próprios de uma história comprometida com o desvendamento do processo de gênese da nação que se entregam os letrados reunidos em tomo do IHGB. A fisionomia esboçada para a Nação brasileira e que a historiografia do IHGB cuidará de reforçar visa a produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras. E de novo uma certa postura iluminista - O esclarecimento, em primeiro lugar, daqueles que ocupam o topo da pirâmide social, que por sua vez encarregar-se-ão do esclarecimento do resto da sociedade - que preside o pensar a questão da Nação no espaço brasileiro.¹¹⁶

A visão negativa da mestiçagem brasileira veio a se alterar com os estudos feitos pelo sociólogo Gilberto Freyre. Influenciado pela corrente culturalista de seu professor nos Estados Unidos, Franz Boas, Freyre coloca a mestiçagem como positiva. Como consequência, acaba por amenizar o racismo estrutural no país, criando a (falsa) ideia de uma democracia racial.

O professor Franz Boas é a figura de mestre de que me ficou até hoje a maior impressão. Conheci-o nos meus primeiros dias em Colúmbia. Creio que nenhum estudante russo, dos românticos, do século XIX, preocupou-se mais intensamente pelos destinos da Rússia do que eu pelos do Brasil na fase em que conheci Boas [...] Foi o estudo de antropologia sob a orientação do professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor – separados dos traços de raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre *raça* e *cultura*; a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio. Neste critério de diferenciação fundamental entre raça e cultura assenta todo o plano deste ensaio.¹¹⁷

¹¹⁶ GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional p. 6. In: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/814866/mod_resource/content/1/Guimar%C3%A3es%20Manoel.%20IHGB%20e%20o%20projeto%20de%20um%20Hist%C3%B3ria%20Nacional.pdf

¹¹⁷ FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 50.ed. revista. São Paulo: Global, 2005, p. 31.

Gilberto Freyre valoriza os brasileiros como um povo de mestiços apontando a oposição entre raça e cultura, apropriando-se de Franz Boas. Desse modo, o autor estuda a matriz social brasileira desde os inícios da colonização portuguesa:

O português (...) por todas aquelas felizes predisposições de raça, de mesologia e de cultura a que nos referimos, não só conseguiu vencer as condições de clima e de solo desfavoráveis ao estabelecimento de europeus nos trópicos, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com a mulher de cor. Pelo intercurso com a mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigora e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável a ele puro ao clima tropical. A falta de gente, que o afligia, mais do que a qualquer outro colonizador, forçando- -o à imediata miscigenação – contra o que não o indispunham, aliás, escrúpulos de raça, apenas os preconceitos religiosos – foi para o português vantagem na sua obra de conquista e colonização dos trópicos. Vantagem para a sua melhor adaptação, senão biológica, social.¹¹⁸

Lilia Schwarcz aponta que “o impacto desse tipo de interpretação, que destaca a situação racial idílica vivenciada no país levou, entre outros, à aprovação em 1951, de uma grande pesquisa financiada pela Unesco”¹¹⁹ que resultou em mostrar como as ideias de Gilberto Freyre, ao trazerem a ideia de valorização da mestiçagem e de “democracia racial”, encantaram o mundo, em especial após o Nazismo assombrá-lo.

Promoveu-se, então, no Brasil, um alto investimento econômico em pesquisa, em especial na Universidade de São Paulo (USP) que levou a sociologia paulista, que tinha como seu grande expoente Florestan Fernandes, a antes desapontar a expectativa do projeto: segundo Fernandes, a “instituição alimentava o propósito de usar o ‘caso brasileiro’ como material de propaganda”¹²⁰. Ao invés disso, sua pesquisa desconstruiu a ideia de democracia racial e revelou a existência de um racismo estrutural no Brasil não superado com a abolição da escravatura em 1888. Fernandes demonstrou a não inserção do negro na sociedade brasileira, destacando que “a “democracia racial” não tem nenhuma consistência e, vista do ângulo do comportamento coletivo das “populações de cor”, constitui, na verdade, um mito cruel.¹²¹

A reconstrução do cenário da realidade brasileira feita pela sociologia paulista influenciou toda a Historiografia sobre o tema que passou, então, a refletir, de forma crítica, todo o processo de escravidão no Brasil, destacando-se os trabalhos de Jacob Gorender e Emília Viotti da Costa. A obra de Viotti, em especial, é um importante estudo para compreendermos o racismo

¹¹⁸ Ibidem, p.13

¹¹⁹ SCHWARCZ, Lilia Mortiz. Apresentação. In: FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: editora global, 2016 (2º edição), p.13

¹²⁰ FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: editora global, 2016 (2º edição), p. 39.

¹²¹ Ibidem.47

estrutural gerado pelo sistema escravista. O trabalho revela como as distâncias sociais que separavam a Casa Grande da Senzala foram geradas e ampliadas, apresentando o mundo dos privilégios e direitos que não se misturava com o mundo de obrigações e deveres. Mostrou como o poder da classe senhorial só poderia ser exercido através da imposição e controle minucioso sobre a diáspora africana, e, para isso, desenvolveu-se diferentes métodos e formas de vigiar as ações dos escravizados, cotidianamente aplicados para a devida naturalização da então ordem social, mantendo, assim, a dinâmica de vigiar e punir aqueles que, se organizados, poderiam desencadear uma revolução, o temor da época.¹²²

Alguns viajantes chegaram a registrar essa divisão. Charles Expilly, é enfático: “O mais opulento mulato é inferior ao Branco, e lhe será lembrado.”¹²³ Os africanos eram, assim, constantemente representados pelos olhos daqueles que os viam como inferiores, degenerados e perigosos - classificação presente nos olhares que recebiam para que fosse fixado em suas memórias.

Ser um africano escravizado implicava ser um paradoxo gestado pelas classes dominantes, pois, elas os consideravam, juridicamente, coisas e pessoas durante toda a vigência da escravidão. Considerados e tratados como bens semoventes, “coisas” privadas de direitos, impedidas de possuir propriedades, estabelecia-se a condição de inferioridade dos negros em relação aos brancos cujos direitos nunca foram negados. Essa condição se estendia aos africanos libertos, nenhum africano escapava da inferiorização racial, e a constituição do Império negava formalmente aos alforriados direitos eletivos.¹²⁴

Nesse sentido, cada passo, cada ação e cada trabalho executado era observado com atenção por toda a comunidade; os africanos deveriam ocupar milimetricamente o espaço que lhes era reservado, seguindo ordens e presos a base da pirâmide social. Se ousasse desafiar aquela estrutura, quebrando regras enunciadas ou não, severas punições lhes eram reservadas:

Para manter o ritmo de trabalho, impedir fugas ou revoltas, para conservar os escravos obedientes e submissos, recorriam os senhores aos mais variados castigos. O castigo físico era universalmente aceito e considerado a única medida coercitiva eficaz [...] Quando as recomendações e os conselhos não surtiam o resultado almejado, recorria-se aos castigos. Os mais usados eram a palmatória, o tronco, os vários tipos de chicotes e açoites. Empregaram-se mais raramente a argolinha, as algemas, os anjinhos, a máscara de latão e o cárcere.¹²⁵

¹²² COSTA, Emília Viotti da. *Da Senzala à Colônia*. 4. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1998, p.277-289.

¹²³ *Ibidem*, p.334.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 334.

¹²⁵ COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República*. 8. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2007, p.293-294.

Viotti vê o escravizado como resultado da ação dos colonos brancos, assim como Fernandes mostra em sua obra *O negro no mundo dos brancos* que “O negro vive sua segunda natureza humana e tem de aceitar e submeter -se às regras do jogo, elaboradas para os brancos, pelos brancos e com vista à felicidade dos brancos.”¹²⁶ e complementa:

Durante o período da escravidão o negro viveu em estado de dependência social tão extrema que não chegou a participar, autonomamente, das formas de vida organizadas mínima, como família e outros grupos primários de que se beneficiavam os brancos. A abolição ocorreu em condições que foram verdadeiramente 'espoliativas', do ponto de vista da situação de interesse dos negros. Estes perderam o único ponto de referência que os associava ativamente à nossa economia e à nossa vida social. Em consequência, viram -se convertidos em 'párias' da cidade formando o grosso da população dependente de São Paulo nos três primeiros decênios do século XX.¹²⁷

Construindo-se, desse modo, uma historiografia marxista, desses trabalhos teve-se o importante passo de se desmistificar a “democracia racial” destacando toda a violência do processo de escravidão no Brasil. No entanto, tais estudos ainda limitavam-se a apontar o escravizado com anomia, e não como sujeito histórico que a partir de suas experiências conquistaram a liberdade. Somente depois, como aponta Schwarcz, “Uma nova historiografia expandiu a ideia de "coisificação do escravo" e mostrou como os cativos não eram só passivos, mas agiram, reagiram e encontraram respostas criativas à sua situação.”¹²⁸

Na Europa e nos Estados Unidos nos anos 1950 até a década de 1970, uma série de movimentos sociais (anticoloniais, antirracistas, feministas etc.) contribuíram para a superação dessa limitação da historiografia ao criticarem a História tradicional e apontarem a necessidade de uma maior aproximação entre ela e a Antropologia. Essa aproximação resultou em um grande avanço na área, em especial para o estudo de grupos subalternos, como o dos escravizados até então analisados de cima para baixo, apenas inseridos na lógica hegemônica das classes dominantes, no caso, dos senhores de terra.¹²⁹

Em seu *Patrícios e plebeus*, o historiador Thompson descreve e analisa as classes subalternas na Inglaterra do século XVII e XVIII, sinalizando para complexidade da relação entre a *gentry* (fidalgos) e a plebe (trabalhadores pobres). Com seu estudo, o autor demonstra

¹²⁶ FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: editora global, 2016 (2ª edição), p. 31

¹²⁷ *Ibidem*, p.56

¹²⁸ SCHWARCZ, Lilia Mortiz. Apresentação. In: FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: editora global, 2016 (2ª edição), p.22.

¹²⁹ SLENES, Robert W. Apresentação. In: MATTOS, Hebe. *Cor do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX)*. 3ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013, p. 16

como embora houvesse o controle, a hegemonia cultural e um poder econômico e físico da *gentry* sobre a plebe, essa reagia ativamente à tais imposições.

A plebe possuía obrigações e tradições advindas da *gentry*, em grande parte manifestada por meio do paternalismo e do “teatro”, que já estavam enraizadas em seus costumes. No entanto, ao não se reconhecerem nestas manifestações, produziam um contra-teatro com os seus próprios valores baseados em suas experiências. Para o autor, esse era um dos modos de reação à hegemonia entre outros, como o abandono de obrigações na forma do que ficou estabelecido como uma tradição anônima desses sujeitos, que se caracterizava pela ameaça ou carta anônima, tiro ou tijolo pela janela, deferência simulada, árvores do pomar derrubadas, incêndio criminoso da lenha ou da casinha, portão fora dos gonzos, comportas do lago dos peixes abertas à noite etc, ou mesmo a fuga delas por meio de uma ação direta rápida e fugaz. Assim, para o historiador, “O mesmo homem faz uma reverência ao fidalgo de dia — e que entra na história como exemplo de deferência — pode à noite matar as suas ovelhas, roubar os seus faisões ou envenenar os seus cães.”¹³⁰

Apesar das manifestações da plebe não definirem a existência de uma consciência e clareza de objetivos, havia manifestação da presença política que possibilita a negociação diante de situações que estavam em desconformidade com seus costumes e a cultura plebeia. Desse modo:

Uma das maiores contribuições teóricas de E. P. Thompson foi trazer a centralidade do conceito de “experiência” para os debates marxistas. Contudo, essa não é só uma contribuição teórica, mas eminentemente prática. Para Thompson, a experiência era um conceito que permitia olhar para uma profunda dialética entre as determinações objetivas e as subjetividades da classe. Sua própria trajetória de vida demonstra a centralidade da experiência. (...) A ideia de uma “história vista de baixo” buscava justamente resgatar as concepções das classes populares inglesas ao longo da história, por meio de uma orientação organicamente vinculada a um marxismo militante. Havia algo de heterodoxo na posição desses historiadores: a vida das classes populares deveria ser vista a partir do próprio contexto britânico, recusando-se a dispor de categorias de análise que fossem estranhas a essa realidade vivida, o que teria um imenso significado posteriormente na ideia de classe avançada por Thompson. (...) A abordagem de E. P. Thompson surpreendeu. Até então, a esquerda britânica contava a história da classe trabalhadora a partir da história do movimento operário industrial, destacando as primeiras agremiações cartistas, na década de 1830, que tinham claro viés sindicalista. Thompson, por sua vez, resolvera retroceder até as últimas décadas do século XVIII para focar-se naquilo que ele chamara de “o fazer-se da classe operária” (*making of*, que na edição brasileira foi traduzido como “formação”). Dessa forma, a classe trabalhadora não nasceria “pronta”, dada como resultado das determinações econômicas objetivas, mas era resultado de uma longa formação social, política e cultural. O foco de Thompson seria justamente as experiências dos sujeitos proletários ao longo do tempo conforme compunha uma forma de sentir e agir em

¹³⁰ THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 64.

coletivo. (...)Para Thompson, a experiência é o elemento capaz de mediar as determinações econômicas e as tradições culturais e políticas. Dessa forma, a categoria carrega uma dialética profunda, capaz de mostrar o movimento entre a transformação das forças produtivas ao mesmo tempo em que sugere que as relações produtivas são muito mais amplas do que aquelas do chão de fábrica. Tradições como o metodismo, ou hábitos alimentares, músicas, literatura, folclore, se soma ao tortuoso processo de formação da consciência coletiva dos trabalhadores ingleses, até o momento em que eles se reconhecem não mais por localidade, religião, ou ofício, mas sim como “classe”. Para tanto, era necessário criar uma nova linguagem e uma nova cultura que desse conta das novas experiências de exploração vivenciadas – esse arcabouço não emergia do nada, mas do acúmulo de inúmeras tradições vindas do passado.¹³¹

Com o olhar para as experiências da própria plebe que construía sua própria cultura, estabelece-se na historiografia a visão de que, ainda que subjugados, aqueles que constituem a classe trabalhadora são sujeitos ativos na formação da própria classe, ainda que restringida por aquela que detém o poder. Com um grupo de historiadores influenciados pela historiografia thompsoniana, essa corrente historiográfica chega no Brasil nos anos de 1980 na Unicamp e passa a criticar a historiografia marxista, acusando-a de ver os escravizados como objetos. Apontam seus acertos em desconstruir a democracia racial, mas passam a olhar para a história com a compreensão de que os escravizados, também como sujeitos históricos, agiam dentro do sistema com práticas contra-hegemônicas, estabeleciam práticas de resistência para superarem a escravidão. Como aponta Sidney Chalhoub:

Em determinada sociedade, a existência de significados sociais gerais que, na formulação provável de Thompson, evidenciam a presença de uma "hegemonia de classe" que implica necessariamente a esterilização das lutas e das transformações sociais ou a vigência de um consenso paralisante. Na verdade, os significados sociais gerais muitas vezes revelam quais sujeitos históricos os "lugares" onde as lutas de classe e outros conflitos presentes numa determinada sociedade se revestem de um caráter político mais decisivo - isto é, potencialmente transformador.¹³²

A hegemonia vista a partir da atividade do subalterno, ou melhor, a contra-hegemonia, ganhou força no Brasil, onde a construção de uma história vista de baixo pela primeira geração de intelectuais thompsonianos foi acompanhada de profunda sensibilidade social. Partindo da experiência dos escravizados, agora tomados como sujeitos históricos, a nova historiografia

¹³¹ PUREZA, Fernando. A história vista desde baixo, In: JACOBIN Brasil (site). Disponível em: https://jacobin.com.br/2020/08/a-historia-vista-desde-baixo/?fbclid=IwAR2o8cJ1CjiTTnTKf_KPuD5kX7M9hLOfYDErI5PW__XWqtzMTrs6Zps3khE. Acesso em 30/08/2020.

¹³² CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p.27-28

passa a valorizar a sua ação enquanto resistência frente a opulência e violência do sistema. Assim é a narrativa dos quadrinhos de Marcelo D'Saete trabalhada por essa historiografia colocando, ao retratar a escravidão, a resistência dos escravizados com protagonismo. Nessa linha de pesquisa, uma inovação trazida por Robert Slenes foi pensar a identidade dos escravizados a partir da cultura da África Central. A historiografia anterior, ainda que promovendo uma crítica à visão que lhe antecedeu, pensava as famílias escravas com conceitos distintos dos produzidos pelos próprios escravizados, como Chalhoub explicita:

Entender que os escravos instituíram seu próprio mundo mesmo sob a violência e as condições difíceis do cativeiro, sendo que a compreensão que tinham de sua situação não pode ser jamais reduzida às leituras senhoriais de tal situação. (...) Para os negros, o significado de liberdade foi forjado no próprio cativeiro. Havia visões escravas da escravidão que transformavam as transações de compra e venda de negros em situações muito mais complexas do que simples trocas de mercado.¹³³

Para uma mudança historiográfica significativa era necessária uma inovação em seu fazer, deixar de ver o combate a hegemonia com as mesmas fontes e recuperar a experiência daqueles que foram inferiorizados. Carlo Ginzburg e Giovanni Levi desenvolveram na Itália a chamada micro-história, uma corrente historiográfica que auxiliou a promoção desses estudos inovadores, assim como colaboraram para os avanços da historiografia no mundo. Como afirmou o historiador italiano Carlo Ginzburg, "Não consigo imaginar escravos que não produzam valores próprios, ou que pensem e ajam segundo significados que lhe são inteiramente impostos"¹³⁴

Influenciados pela busca por novas fontes, no Brasil Robert W. Slenes, Hebe Mattos e Sidney Chalhoub se debruçaram nos estudos acerca do sistema escravista para a construção de uma narrativa histórica coerente com seus projetos de mostrar a práxis dos escravizados em oposição à hegemonia do senhor.¹³⁵ Com um estudo muito influenciado pela interpretação trazida pelos movimentos sociais negros, demonstravam a grande influência da antropologia na história cultural. Passaram, assim, a ver a formação de práticas identitárias próprias desses sujeitos, como a capoeira e a religião, como resistência subalterna. Para a resistência, a formação de grupos com o mesmo projeto é fundamental, pois a emancipação do subalterno não se dá de forma individual, e sim coletiva.

¹³³ Ibidem, p.29

¹³⁴ Ibidem, p.44

¹³⁵ SLENES, Robert W. apresentação, In: MATTOS, Hebe. *Cor do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX)*. 3ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013, p. 22-23.

No livro *Das cores do silêncio* de Mattos, mostra-se que a dominação se estabeleceu pela divisão dos escravos pelos senhores, e, por isso, a formação de famílias e o estabelecimento de práticas sociais próprias são marcas significativas de enfrentamento da hegemonia. Nesta disputa, os escravizados podiam não alcançar “seus objetivos individuais, porém a repercussão de seus atos generalizou aos poucos nos senhores do sudeste a impressão que a criminalidade escrava aumentava e de que o perigo rondava constantemente suas cabeças”. “Os escravos não eram sujeitos de luta pela liberdade apenas quando resolviam fugir ou surrar um inimigo.”¹³⁶

A ideia de formação de famílias pelos escravizados é fundamental para se estabelecer uma comunidade. Nela se constrói uma identidade coletiva a partir de suas próprias experiências, levando ao desenvolvimento de uma contra-hegemonia.¹³⁷ Sobre isso, Slenes aponta:

Os escravos certamente não puderam criar as instituições familiares que eles desejavam, mesmo no contexto da *plantation*. Os senhores, contudo, também não puderam construir suas posses exatamente como eles queriam; muito menos conseguiram transformar seus trabalhadores em máquinas desprovidas de “todas formas de união e de solidariedade” e reduzidas a “condições anômicas de existência”.¹³⁸

Ainda que desigual, havia uma disputa travada pelos escravizados. Mesmo violentados, eram sujeitos históricos que produziam sua própria liberdade, e não seres anômicos. O autor, desse modo, se opõe a Florestan Fernandes e seus replicadores que, apesar do importante trabalho de desconstruir o mito da democracia racial, trataram o escravizado como um sujeito subalterno incapaz de produzir seus próprios valores na sociedade que o violentou e mercantilizou. Ao pensar o escravizado como um intelectual orgânico, Slenes vê que a construção da família

é importante para transmissão e reinterpretação da cultura e da experiência entre gerações. O grupo subalterno que tem instituições arraigadas no tempo e redes de parentesco real e fictício não está desprovido de “formas de união e de solidariedade”, muito menos de uma memória histórica própria; portanto, suas interpretações da experiência imediata nunca serão idênticas ao do grupo dominante nem poderão ser previstas a partir de um raciocínio funcionalista. Dito de outra maneira “razões do coração” de escravo desaconselhavam a rebelião e de que sua família tinha uma autonomia bastante cercada simplesmente aproxima os cativos a todos os grupos subordinados da história.¹³⁹

¹³⁶ Ibidem, p.226.

¹³⁷ SLENES, Robert W. *Na Senzala uma Flor: Esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX*. 2ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011, p. 60

¹³⁸ Ibidem, p.123-124.

¹³⁹ Ibidem, p.124.

A historiografia de Slenes, Chalhoub e Hebe Mattos, assim, vai ao encontro da teoria da identidade e da diferença de Tomaz Tadeu da Silva que reforça a importância da identidade ser uma produção do próprio sujeito e não do outro, e foram justamente os laços familiares fundamentais para que essa produção própria se tornasse possíveis, pois produziam comunidades que podiam, assim, estabelecer trocas de experiências e, conseqüentemente, estabelecer valores autônomos. Na medida que escravizados não aceitam a condição de sua identidade definida por seus senhores e valorizam práticas considerando-as as melhores, empoderam suas identidades. Da mesma forma, ao tomarem valores e práticas distintas da hegemonia posta, colocam em prática contra-hegemonia.

Como mostra Spiviak, pensar a história vista de baixo é buscar essas vozes, é deixar o subalterno falar. Para isso é necessário buscar novas fontes de pesquisa, pois utilizar apenas as fontes da perspectiva do dominador, o subalterno somente aparecerá sem autonomia ou estereotipado.

A obra *Angola Janga* que vamos analisar dialoga com essa historiografia, pela própria pesquisa feita por Marcelo D'Salete que busca refleti-la em sua obra em quadrinhos, buscando a construção de uma história vista de baixo, onde os subalternos são autônomos, fora dos estereótipos com o que são tradicionalmente representados os escravizados na cultura da mídia. Assim, são apresentados como sujeitos históricos que agem e tramam sua própria liberdade.

D'Salete faz citações ao livro de Slenes em sua bibliografia, e, assim como em *Cumbe*, obra anterior à *Angola Janga*, o autor traz uma série de referências linguísticas e culturais dos escravizados que se remetem ao continente africano. Acreditamos que para trabalhar a Escavidão na educação básica é necessário também trabalhar a História da África, entrando em concordância com a Lei 10963/2003. Nisso também vemos na obra em quadrinhos *Angola Janga* um material riquíssimo, além ser uma obra que segue a visão thompsoniana, intrinsecamente ligada aos conceitos de identidade e contra-hegemonia que busca retratar, como explicita em sua bibliografia ao citar autores como Robert Slenes.

Hoje há ainda uma disputa de narrativas em torno da temática da escavidão, sendo fundamental tornar consciente o perigo da corrente que entende que há uma democracia racial, recuperando a ideia de Freyre e mostrar como existe o racismo estrutural no Brasil como tantos autores de uma nova historiografia procuram explicar.

2 A NARRATIVA GRÁFICA E HISTORIOGRÁFICA DE ANGOLA JANGA

Antes de analisarmos *Angola Janga*, é preciso reconhecer que, como o próprio conhecimento histórico, a representação das identidades negras nas histórias em quadrinhos no Brasil tem também sua história. Ambos têm se transformado nos últimos anos considerando o avanço de discursos multiculturais críticos em várias áreas de produção humana, inclusive nos quadrinhos, passando de discursos hegemônicos de narrativas que invisibilizavam grupos subalternos, como os escravizados, para construções narrativas que buscam recuperar suas identidades, não aquela deles representadas, mas por eles mesmos construídas na História. *Angola Janga* é um reflexo dessa transformação, representando os avanços dos estudos historiográficos rumo aos discursos descolonizados, e também à promoção de uma maior visibilidade para as narrativas identitárias subalternas.

Para entender esse processo, analisaremos a historicidade dessas narrativas circunscrita nas narrativas gráficas brasileiras, de como a História passa a ser representada nas HQs, depois como a figura do negro é, então, nelas construída. Com isso, olharemos algumas das obras de D'Saete para, enfim, promovermos uma análise da obra que tomamos como objeto desta dissertação.

2.1 A História nas HQs do Brasil

As adaptações de temas da História para as HQs se mostram cada vez mais presentes no mercado editorial, ainda mais considerando-se que, nos últimos anos, houve uma abertura para serem trabalhadas na escola (introdução de títulos de histórias em quadrinhos no Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE).¹⁴⁰

Pretendemos analisar, desse modo, o gênero e as possibilidades teóricas de aplicação delas no ensino, além de promover um histórico de adaptações que nos permitiram pensar o porquê de se criar obras com temas históricos, sendo importante ressaltar que fizemos o recorte de trabalhamos apenas as histórias em quadrinhos produzidas no Brasil.

¹⁴⁰ Desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. In: MEC. <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

A obra *A Guerra dos Gibis – A formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64*, de Gonçalo Junior, faz um levantamento do histórico do gênero. A primeira vez que surgiu a possibilidade de se produzir histórias em quadrinhos com temas históricos foi no início da década de 50, durante as discussões sobre a reserva de mercado que definia que um número específico das publicações das editoras deveria ser reservado para publicações brasileiras. Os defensores dessa reserva tinham como um dos principais argumentos que as histórias publicadas estavam fora da realidade das crianças que consumiam suas revistas no Brasil. Dessa forma, as publicações nacionais deveriam tratar de temas como o folclore, ilustrações sobre a fauna, flora e, também, a História do país.

Diante disso, preocupado com as críticas às histórias em quadrinhos, Adolfo Aizen começou a publicar revistas educativas e religiosas, como, por exemplo, as *Histórias da Bíblia Sagrada*¹⁴¹. Em janeiro de 1955, na revista *Edição Maravilhosa*, que fazia adaptações literárias, lançou-se a primeira adaptação de um tema histórico na forma de história em quadrinhos: a autobiografia de João Alberto Lins de Barros, do livro *Memórias de um revolucionário*, amigo antigo de Adolfo Aizen. A obra, não assinada, foi feita por José Geraldo Barreto, e procurava dar ênfase ao Movimento Tenentista e à Coluna Prestes. No ano seguinte, num dos grandes projetos da Ebal, a editora pretendia fazer, também na *Edição Maravilhosa*, uma versão do livro *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, adaptado por Estevão Pinto¹⁴². No entanto, a obra foi cancelada e só foi publicada em 1980.

Procurando afastar as críticas que as histórias em quadrinhos continuavam a sofrer, em abril de 1956, Aizen assinou um contrato com Samuel Wainer para que fossem publicadas em seu jornal *Última Hora* biografias de figuras importantes da história brasileira. No final dos anos 50, a Ebal lançou, então, séries dentro da temática; a primeira, a série *História do Brasil em quadrinhos*, que seria reeditada pela mesma editora no ano de 1979¹⁴³ e, a segunda, a série *Grandes Figuras em Quadrinhos*, com “biografias, feitos e glórias dos vultos do Brasil.”¹⁴⁴

Em janeiro de 1959, a Ebal lançou um título especial de *Epopéia: Brasília, Coração do Brasil*, com direito ao prefácio escrito pelo próprio presidente da República, Juscelino Kubitschek, tornando-se uma importante fonte para os historiadores. Durante a candidatura à

¹⁴¹JUNIOR, Gonçalo. *A Guerra dos Gibis – A formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004, p. 164.

¹⁴² Obra que junto ao livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, e *Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Jr., são consideradas as bases do nascimento da disciplina da História brasileira.

¹⁴³JUNIOR, Gonçalo. *A Guerra dos Gibis – A formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004, p. 297.

¹⁴⁴Ibidem, p. 303.

presidência de Jânio Quadros em 1960, Aizen ainda aproveitou para lançar a revista *Homens do Brasil*, com a biografia do candidato, que posteriormente, publicou também a biografia de outros candidatos, como a do marechal Teixeira Lott e Juarez Távora.

Outro ponto que merece destaque ocorreu no sul do país na década de 60 com a formação da Cooperativa de Escritores que visava à nacionalização dos quadrinhos. Sua formação levou à produção de uma série de histórias em quadrinhos de caráter nacionalista e, em uma dessas publicações, Júlio Shimamoto¹⁴⁵, um dos grandes destaques deste movimento, desenhou a *Histórias do Rio Grande do Sul em Quadrinhos*.

Assim, nos anos 70, além de importantes reedições, como a da *História do Brasil em Quadrinhos* (figuras 2 e 3), houve ainda outras produções, com destaque para *A Independência do Brasil em Quadrinhos* (figura 1).

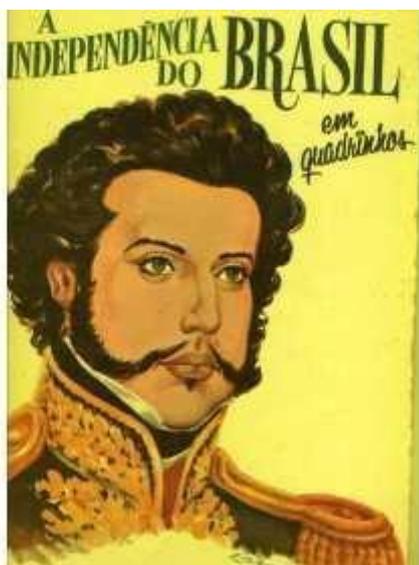


Figura 1 ¹⁴⁶

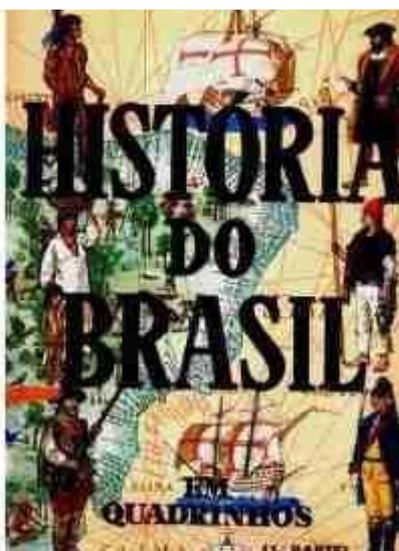


Figura 2 ¹⁴⁷



Figura 3 ¹⁴⁸

Durante muito tempo, portanto, foram poucas as adaptações de temas históricos para histórias em quadrinhos, mas, atualmente, com o PNBE, essa produção aumentou e conta com séries como a da Editora Escala Educacional (*História Mundial em Quadrinhos* e *História do Brasil em Quadrinhos*), e a da Editora Jaboticaba (*História do Mundo em Quadrinhos*), entre outras publicações.

¹⁴⁵ Júlio Shimamoto foi perseguido durante a Ditadura Militar, acusado de militância comunista.

¹⁴⁶ Capa de *A Independência do Brasil em quadrinhos*.

¹⁴⁷ Capa de *História do Brasil em Quadrinhos – 1ª parte*.

¹⁴⁸ Capa de *História do Brasil em Quadrinhos – 2ª parte*.

Para que uma história em Quadrinhos seja classificada como histórica, ela deve respeitar algumas determinadas propriedades advindas do trabalho do historiador, que consistem em, basicamente: o respeito à verossimilhança dos fatos históricos, interpretações que dialoguem com a opinião de historiadores, e personagens e imagens em geral criados a partir de referências de época para que se evite os anacronismos.

Independente da qualidade – entendida aqui como a proximidade maior ou menor das abordagens feitas pelos historiadores, a adequação da linguagem ao público alvo e a referência histórica das imagens e personagens - esses quadrinhos possuem como características comuns a utilização de fontes (ex: quadros na obra *D. João Carioca*, de Spacca e Lilia Schwarcz) e bibliografias feitas por historiadores (como na *Revolução Constitucionalista de 1932 em quadrinhos*, de Maurício Pestana).

Schwarcz, que citamos ao tratar do racismo, defende o uso e a produção intelectual dos quadrinhos para pensar história, como afirma:

Eu publiquei, faz algum tempo, dois livros que foram publicados pela Editora Brasiliense. O primeiro, eu fiz com o Miguel Paiva, e se chama “Um Brasil para Inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito”. O segundo foi com o Angeli, intitulado “Cai o Império, República volver”. Eu sou uma leitora de quadrinhos, eu adoro quadrinhos, lembro de ter feito vários pontos no vestibular, no mínimo dois, por causa do Asterix [risos]. Lembro que lancei estes dois livros quando eu fazia a Faculdade, mas alguns professores ficaram chocados comigo. Tinham a idéia de que quadrinhos era alienação. Eu penso que não. Nós não devemos ter preconceito com qualquer forma de literatura. Particularmente acho que a literatura de HQ é uma literatura tremendamente sofisticada, muito inteligente, e se for essa a maneira de nós chegarmos aos estudantes, tanto melhor. Com relação ao “D. João Carioca”, o João Spacca é um grande pesquisador. O Spacca é tudo naquele livro, pois ele pesquisou o uniforme dos franceses, o uniforme dos portugueses, a arquitetura, a pavimentação das ruas do Rio de Janeiro, a paisagem, foi tudo resultado de pesquisa. Enfim, eu acredito que, se a HQ for feita com seriedade, por que não?¹⁴⁹

A coleção citada por Schwarcz é dos anos 1980. Sob o espírito da redemocratização brasileira e novas aberturas na historiografia, a autora roteirizou duas histórias em quadrinhos pela coleção *Redescobrimo o Brasil* da editora brasiliense, o volume um *Da colônia ao império: um Brasil para inglês ver...*, com ilustração de Miguel Paiva, e o segundo *Cai o Império! República vou ver!*, com ilustração de Angeli. O terceiro e último volume da coleção, por sua vez, *Olha lá o Brasil! E finalmente Portugal nos descobriu...*, teve roteiro feito por Júlio José Chiavenatto com novas ilustrações de Miguel Paiva.

¹⁴⁹ SCHWARCZ, Lilia. Oficina do historiador: entrevista com Lilia Schwarcz. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/download/7012/5108/>. Acesso em 28/08/2020.

Sobre a coleção, João Elias Nery analisa:

Como resultado das iniciativas da imprensa alternativa dos anos 1970 e do contexto cultural dos anos 1990, havia no país espaço para publicação dos quadrinhos produzidos por brasileiros na grande imprensa e também em livros tanto de grandes editoras – como a Brasiliense – quanto de outras de menor porte e, mesmo, das especializadas em quadrinhos, como a Circo Editorial, na qual autores como Angeli, Laerte, Glauco, Paulo e Chico Caruso, que se destacaram no período da ditadura militar (1964-1985), publicaram suas produções. 70 caio graco prado e a editora brasiliense A linguagem intencionalmente irônica do texto, associada ao humor das hqs, inserem estas obras no contexto crítico do período em que a sociedade revisitava aspectos da história do país e procurava reinterpretar o passado à luz da redemocratização. As capas dos livros expressam a linha editorial da coleção. Em todas elas predomina a associação entre título, textos e imagens, que indicam o viés irônico e crítico adotado. Assim, por exemplo, em *Cai o Império! República Vou Ver!*, a leitura da primeira e quarta capas revelam a trajetória do império no Brasil. O texto da quarta capa afirma que o livro reconta a história do Brasil “... através do diálogo descontraído de quadrinhos e texto...”. Afirma, ainda, o texto, que o livro aborda o período que vai do “... golpe da maioria até a Proclamação da República”¹⁵⁰

Além disso, a coleção, de teor bastante sarcástico, dialoga como as produções underground dos anos 1980, como o aclamado *Chiclete com Banana*¹⁵¹ que teve Angeli como um dos seus principais expoentes.

Nos anos 2000, Schwarcz tem, então, uma produção bastante preocupada com a popularização do acesso ao conhecimento histórico, lançando, junto com o ilustrador Spacca, duas obras em quadrinhos que tiveram uma circulação significativa fora da academia, *Dom João Carioca* (2007) e *Barbas do Imperador* (2014).

A análise dessas obras é interessante para uma comparação com os quadrinhos de Marcelo D’Saete, pois foram produzidas na mesma época e falam sobre um contexto histórico próximo. Como veremos, no entanto, partindo de uma análise metodológica para leitura de história em quadrinhos (análise de texto e imagens), trata-se de obras opostas, desde o uso das cores, da caracterização dos personagens à forma de linguagem que usam.

Começando por *Dom João Carioca*, publicada em 2007, um ano antes do bicentenário da vinda da família real para o Brasil, a personagem de D. João é representada de forma caricata,

¹⁵⁰ NERY, João Elias. Redescobrimo o Brasil em hq: Brasiliense e o Brasil dos Anos 1990. In: REIMÃO, Sandra e CRENI, Gisela (Orgs). *Caio Graco Prado e a Editora Brasiliense*. São Paulo: Edusp, 2019, p. 69-70.

¹⁵¹ Revista publicada na década de 1980 reunia uma nova geração de quadrinistas brasileiros, como Glauco, Angeli, Laerte, Luiz Gê, publicada pela Circo Editorial. de estilo Underground, também trazia quadrinhos de autores estrangeiros, como Robert Crumb, autor de "*O Gato Fritz*" (*Fritz the Cat*), até então desconhecidos no país. Personagens como Os Skrotinhos, Rê Bordosa, Geraldão e Piratas do Tietê, tornaram-se conhecidos do público e os cartunistas ganharam espaço na mídia. Lembrando a revista Mad, foi uma renovação nos quadrinhos brasileiros, até então com poucas edições voltadas para o público adulto. In: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Chiclete_com_Banana_\(revista\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Chiclete_com_Banana_(revista)) Acesso em 20/10/2020.

tanto física como psicologicamente, não uma que reforça o senso comum pejorativo, mas que antes (re)constrói as estratégias necessárias à consolidação do império. A estratégia de D. João, na obra, pode ser interpretada como o que, considerando a cronologia de sua história, ainda viria a ser o famoso “jeitinho brasileiro”.

Em seu desenvolvimento, a obra retrata os conflitos e complicações da vinda da corte portuguesa ao Brasil que, claramente, não estava preparado nem estruturado, gerando conflitos por moradias no território, enquanto em Portugal, pela ausência de poder, se dava a invasão por Napoleão Bonaparte. É representado o cotidiano da corte no Brasil que, se por um lado gerava progressos, como a criação de Bancos, Museus com artistas como Debret, por outro praticamente ignorava o “Brasil real” em constante conflito com escravizados indígenas e africanos. Por fim, o livro narra a crise em Portugal que leva Dom João a voltar ao continente europeu, mas já deixando na América um Império que, ainda que não oficialmente, era, na prática, independente.

As Barbas do Imperador, por sua vez, publicado em 2014, é uma adaptação de um ensaio histórico biográfico de Schwarcz vencedor do prêmio Jabuti em 1999. Assim como em *Dom João Carioca*, a linguagem caricatural é muito forte, o que a aproxima bastante da linguagem de leitores não especializados.

A obra mostra um Dom Pedro II buscando construir, por um lado, um país, como um utopista romântico, tentando vincular seu império à “civilização ocidental” e, por outro, uma memória de valorização do que se entendia por nacional, como os índios. O imperador, nesta narrativa, sempre busca uma afirmação de poder, reforçando uma ideia mítica de monarquia, que vai se perdendo com o tempo até desaguar no final do Segundo Império. Marcada por “linguagem ingênua”, é como se Dom João VI optasse por manter a Coroa no Brasil por mero capricho pessoal, e não pelo risco de um processo de Independência sem as cortes caso buscassem a recolonização, como apresentada na figura 4.

Os quadrinhos apresentam os acontecimentos históricos da época, desde as rebeliões no período de regência como os movimentos abolicionistas, a Guerra do Paraguai, e tantos outros, como também reconstroem o surgimento de uma elite agrária que vai tomando o poder aos poucos e, no fim, acabam sendo os donos da República. No entanto, apesar dos importantes apontamentos históricos, a obra foca na figura de Dom Pedro II e suas questões pessoais.



Figura 4 152



Figura 5 153

¹⁵² SCHWARCZ, Lília Moritz; SPACCA. *D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808 – 1821)*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007, p.53

¹⁵³ *Ibidem*, p. 33

Mesmo em uma obra com uma visão mais ingênua como um todo, as representações da obra trazem a naturalização da violência no Brasil pelas classes dominantes, como pode-se acompanhar na figura 5, contra os indígenas, e na figura 6, contra os escravizados, esses sempre sem fala, tratados como não sujeitos. A narrativa acompanha a corte, ignora a presença deles, e, assim, demais personagens também nada fazem pelo fim do tráfico.

Se pensado nas questões de ensino, são tais retratos que poderiam ser usados para demonstrar a naturalização, nos tempos de escravidão, da violência e tratamento desumano aos escravizados.

Ao final da obra, a autora traz um texto sobre o tema que, sendo ponto fundamental do Brasil daquela época, é, no entanto, invisibilizada na narrativa imperial, mas que não poderia estar ausente em uma obra com rigor historiográfico que propunha ter.



Figura 6 ¹⁵⁴

Em *As Barbas do Imperador*, os quadrinhos que apontam que Dom Pedro II era simpático à abolição mostram, ao mesmo tempo, os escravizados que continuavam à margem da sociedade, ignorados e sem fala.

¹⁵⁴ Ibidem, p.47.



Figura 7 155

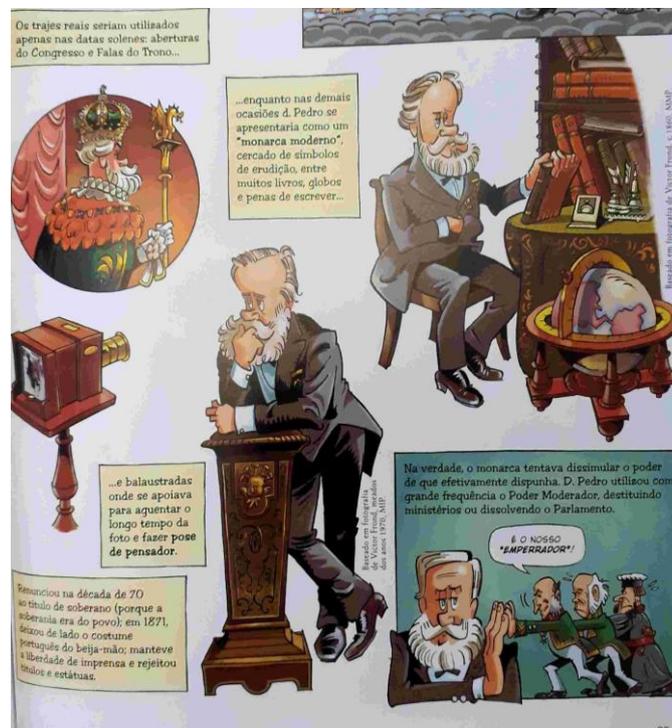


Figura 8 156

155 SCHWARCZ, L. M.; SPACCA. *As Barbas do Imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p.49

156 Ibidem, p.77.

Nos quadrinhos da figura 8, vemos como Spacca ironiza o governo de Dom Pedro II ao representá-lo em duas versões: uma, idealizada, a imagem de um rei intelectual e cientista que desejava passar; e outra, no canto inferior, o real imperador, autoritário. Um exemplo deste autoritarismo já bastante trabalhado pela historiografia era a constante utilização do poder moderador que, criado por Dom Pedro I na constituição de 1824, dava ao Imperador poder sobre os demais poderes (executivo, legislativo e judiciário), tornando-se praticamente absoluto.

Além disso, a obra retrata um grande debate historiográfico sobre a Guerra do Paraguai, como podemos acompanhar nos quadrinhos da Figura 9.

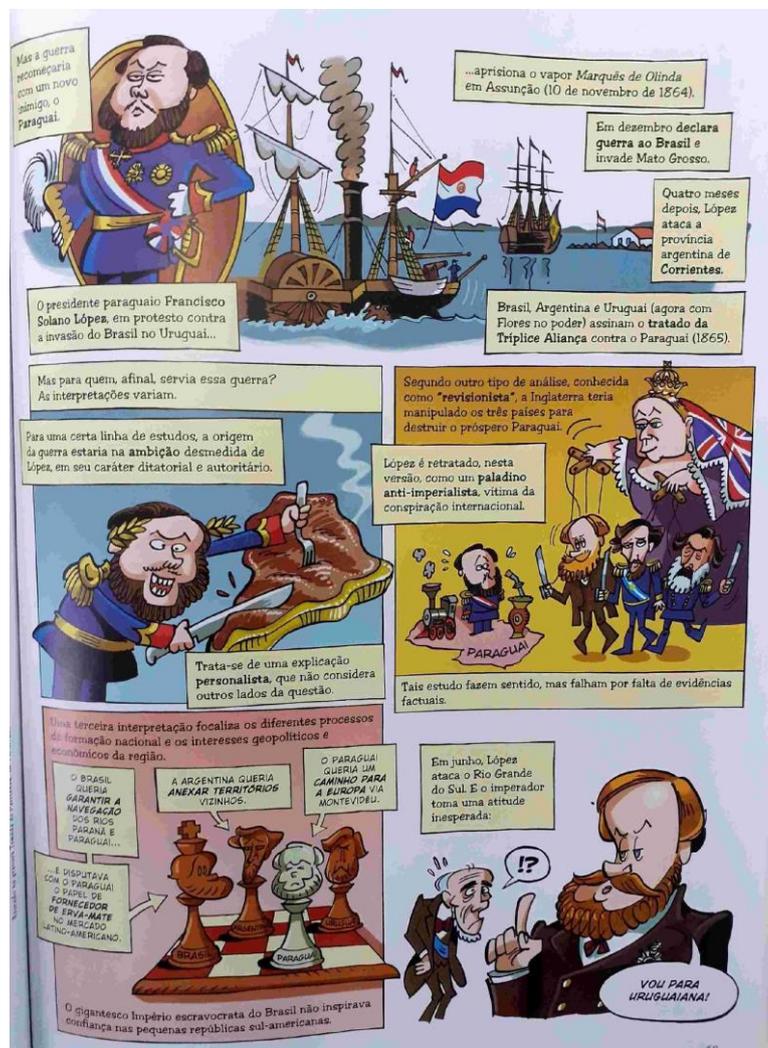


Figura 9¹⁵⁷

¹⁵⁷ Ibidem, p.69.

Constrói-se, por eles, as diferentes dimensões do tema, muito controverso no Brasil: de um lado, o segundo quadrinho mostra um Solano López, líder paraguaio, como um inconsequente, por outro lado, no terceiro quadrinho, revela um Brasil como manipulado pelos interesses britânicos. A marca dos autores, a caricatura, é justamente usada para retratar essas interpretações do conflito.

Os quadrinhos *D. João Carioca* e *As Barbas do Imperador* de Lília Moritz Schwarcz e Spacca são bastante caricaturados. Na construção das imagens, nada realistas, Spacca usa a caricatura para potencializar algumas características físicas, como a baixa estatura de Napoleão Bonaparte ou a barriga de Dom João, e para chamar atenção à personalidade dos personagens históricos que são propositalmente exagerados, como a malícia de Carlota Joaquina e a serenidade de Dom Pedro II.

Outro aspecto narrativo importante é o uso excessivo de cores que potencializa o aspecto não realista. Em *Dom João Carioca* fica evidente o claro e o escuro de um quadrinho para outro. A ausência da eletricidade faz ambientes privados serem, de forma geral, mais escuros. Já em *As Barbas do Imperador* a claridade é bem mais constante, só há escuridão proposital em alguns quadrinhos, como no porão do Navio negreiro e no enterro de Dom Pedro II.

Ao conhecer a obra de Lília Schwarcz sabemos que se trata de uma historiadora e pesquisadora bastante séria e rigorosa a opção por uma narrativa histórica bastante "inocente" não se dá pelo desconhecimento, mas por recurso didático que busca aproximar o leitor da História narrada. A escolha de Spacca como ilustrador vai ao encontro dessa escolha, pois explicita a alegoria da narrativa. Esta aproximação de linguagem reflete a busca de uma história acessível com um referencial teórico e que seja compreendida pelos leitores.

Em um projeto que se coloca, portanto, dentro de uma proposta mais didática, torna-se compreensível como em ambos os quadrinhos a fala do narrador é usada para destacar um aspecto fruto de pesquisas históricas. O leitor vê por meio da narrativa gráfica a História, mas há sempre o suporte do pesquisador mostrando a rigorosidade das informações mesmas que apresentadas em linguagem caricata.

A presença dos índios e dos negros escravizados também é um ponto que precisa ser analisado, ainda mais se forem obras tomadas para fins pedagógicos. Ambos praticamente quase não aparecem nas obras, e quando aparecem, não tem fala, sendo exemplos de narrativas construídas, portanto, por um recorte que conta a História de cima para baixo.

Todas essas características que destacamos fazem obras significativamente distintas da de Marcelo D'Saete que iremos analisar. Não queremos dizer que seu uso em sala de aula pelo

professor no ensino de História não seja válido, mas, antes, que apresentem possibilidades de trabalho muito diferentes dos objetivos que se pode alcançar no trabalho com *Angola Janga*.

Os quadrinhos de D'Salete, como de outros que buscam maior refinamento, privilegiam o caráter artístico, ou seja, um traçado e um desenho mais elaborados tecnicamente. Também assim é a linguagem utilizada por esse estilo, apresentando um discurso mais literário, menos preocupado com os contextos históricos e abordagens generalizantes sobre o tema. Ao invés disso, recorrem à uma bibliografia mais densa sobre o tema trabalhado.

Tais obras trazem, então, maior profundidade do saber histórico, conseqüentemente exigindo do leitor um conhecimento prévio e maior domínio sobre o tema. Por isso, caracterizam-se por serem, em sua grande maioria, quadrinhos voltados para um público adulto, podendo dificultar sua utilização na escola. Claramente, essas HQs não têm uma intenção didática, mas, no entanto, podem servir para um ensino de História reflexivo com os devidos cuidados com relação à faixa etária para a qual a obra vai ser dada.

Para ilustrar a complexidade de traços desses tipos de obras, apresentamos, nas imagens 10, 11 e 12, a HQ *Chibata* dos cearenses Olinto Gadelha e Hemeterio, lançada em 2008 pela editora Conrad. Podemos observar, pelos traços artísticos da obra, assim como as obras de D'Salete, como poderia ser considerado adulto. Isso, no entanto, não impede seu uso na educação, mas, com certeza, amplia o desafio do professor.

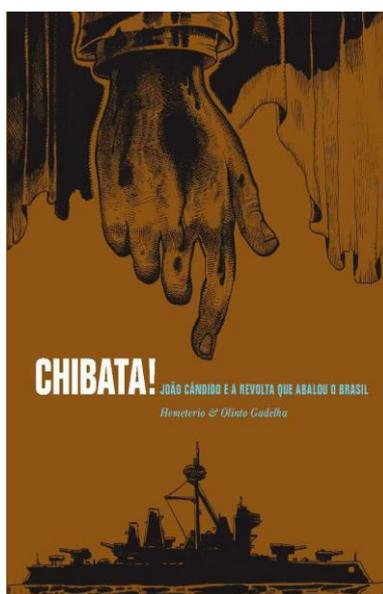


Figura 10 ¹⁵⁸

¹⁵⁸ Capa de: HEMETERIO; GADELHA, Olinto. *Chibata! João Cândido e a revolta que abalou o Brasil*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2008.



Figura 11 ¹⁵⁹



Figura 12 ¹⁶⁰

Ao constataremos esses dois tipos de abordagem da história nos quadrinhos, é possível reconhecer que muitas obras buscam se encaixar aos currículos prescritos, como aos PCNs e ao BNCC, usando-se da primeira, trazendo, normalmente é justamente, os temas previstos para as aulas de História do Ensino Fundamental e Médio. Essas HQs se assemelham a um livro didático que se utiliza da linguagem dos quadrinhos mas, talvez por isso, muitas vezes não funcionam tão bem enquanto quadrinhos, dada necessidade, levando-se em conta seus fins didáticos, de explicações maiores, fazendo com que o autor tenha que diminuir o número de diálogos e aumentar as explicações contextuais e generalizantes, fazendo o caráter artístico dos quadrinhos ficar limitado, além de ser, assim, limitante de uma abordagem crítica pelo professor ao utilizá-la, dificultando uma pedagogia do conflito.

É o problema da relação entre uma abordagem do macro ou do micro. A abordagem didática pretende inserir o aluno ou leitor dentro de um conjunto de eventos históricos oferecendo uma contextualização que os explique de maneira panorâmica, por isso nessa forma de produção vigora a abordagem macro. A narrativa gráfica acaba sendo muito linear, focada nos fatos. Nos quadrinhos de abordagem artística, por outro lado, o tema histórico é muito mais delimitado e tratado em suas particularidades, por isso vigora a ideia de uma abordagem micro

¹⁵⁹ HEMETERIO; GADELHA, Olinto. *Chibata!: João Cândido e a revolta que abalou o Brasil*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2008, p. 112.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 113.

e a arte é pensada com esse propósito de detalhes. Ao focar-se no micro, o artístico sensibiliza, enquanto ao focar-se no macro, a abordagem mostra-se positiva por um lado, pois aproxima mais facilmente os alunos das informações necessárias para que se entenda melhor os eventos, mas também negativa, por outro, porque não contempla as necessidades de problematização teórica da construção do saber histórico. Apresentando, geralmente, apenas uma visão do evento abordado, a obra acaba por ser direcionada politicamente.

Como exemplo disso, temos a obra *Revolução Russa*, de André Diniz e Laudo (imagem 13) que segue a visão de John Reed em seu livro *Os Dez dias que abalaram o mundo* e tem o público infanto-juvenil como-alvo, o, sendo muito indicado, por sua linguagem simples e factual.



Figura 13 ¹⁶¹



Figura 14 ¹⁶²



Figura 15 ¹⁶³

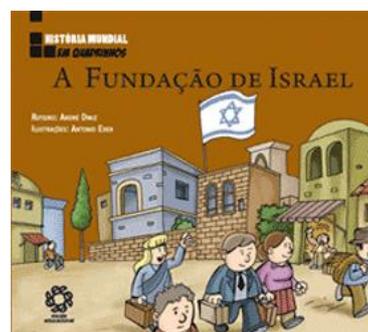


Figura 16 ¹⁶⁴

As adaptações de conhecimento historiográfico em narrativas gráficas constituem um amplo gênero, como podemos verificar pela existência de outras obras (imagens 14, 15 e 16). Como aponta Chinen “Nos anos 2000 duas fortes tendências no mercado começaram a se

¹⁶¹ Capa: DINIZ, André; FERREIRA JR., Laudo. *A Revolução Russa*. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

¹⁶² Capa: DINIZ, André; EDER, Antonio. *A Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

¹⁶³ Capa: GONICK, Larry. *A história do mundo em quadrinhos – vol. 2*. São Paulo: Jaboticaba, 2004.

¹⁶⁴ Capa: DINIZ, André; EDER, Antonio. *A fundação de Israel*. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

desenhar: os álbuns para venda nas livrarias e o aumento das produções independentes.”¹⁶⁵ Programas como o PNLD e o advento de muitas editoras de Histórias em Quadrinhos, como Veneta, Figura, pipoca e nanquim, Mimo, Nemo, Comics Zone etc., deram voz a narrativas históricas mais amplas. Considerando, no entanto, as limitações de tais produções, procuramos destacar, assim, a necessidade de um historiador na escolha de histórias em quadrinhos para serem levadas às escolas, como é feito no PNLD, para uma seleção criteriosa e adequada ao ensino de História

2.2 A figura do Negro nos quadrinhos Brasileiros

Após considerarmos os modos como a História é narrada, adentramos, nesta parte, especificamente na análise da figura dos negros nas histórias em quadrinhos no Brasil. Para isto, foi fundamental o livro *O negro nos quadrinhos do Brasil* de Nabu Chinen.

Douglas Kellner, em seu livro *A Cultura da Mídia*,¹⁶⁶ mostra como os meios de comunicação social e as produções culturais reforçam a hegemonia. É a partir dessa premissa que Nabu Chinen faz seu estudo sobre (a História d) o Negro nos quadrinhos do Brasil.

O autor mostra, primeiramente, que após abolição houve uma invisibilidade dos negros na Cultura da Mídia no Brasil em várias áreas e, não surpreendentemente, também neles. É o reflexo da hegemonia responsável pelo racismo estrutural no Brasil que os invisibiliza. Nisso, a arte e as histórias em quadrinhos revelam muito das condições preconceituosas enfrentadas pela população negra que, quando representada, é graficamente expressa com uma imagem negativa, além do fato de que os padrões europeus dos corpos conceituados como “normais e perfeitos” sempre colocaram à margem etnias diferentes.

Para ilustrar isso, Santos cita a revista *Gibi* (1939 – 1990) com Pererê, historicamente o mais bem-sucedido personagem negro das histórias em quadrinhos, que não era baseado em um ser real, mas tratava-se de um ser mitológico do folclore brasileiro. A revista *O Tico-Tico* (1905 - 1962) por sua vez, trazia como personagem o garoto negro Giby, o empregado da família.¹⁶⁷ Outro exemplo é do artista J. Carlos, em 1924, com sua personagem Lamparina, uma menina negra que “ostenta um aspecto de animal, com os braços arrastados ao longo do corpo, com as proporções de um chimpanzé” que, segundo o pesquisador Chinen, “talvez seja o caso mais

¹⁶⁵ CHINEN, Nabu (Nabuyoshi Chinen). *O negro nos quadrinhos do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2019, p.216

¹⁶⁶ KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

¹⁶⁷ SANTOS, Roberto Elísio dos. A maioria da população brasileira é minoria nos quadrinhos. 9ª Arte, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 75-77, 2019, p.76, Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/168128>. Acesso em 13/08/2020

notório de uma representação negativa do negro nos quadrinhos brasileiros”.¹⁶⁸ Como afirma Santos, Chinen “faz um inventário dos personagens negros, infantis”, pondo em cena “personagens pouco conhecidos ou esquecidos que formaram, por meio dos quadrinhos, uma visão dos afrodescendentes brasileiros, mais próximos ou distantes da grande parcela da população do Brasil”.¹⁶⁹

As precárias condições de vida dos afrodescendentes brasileiros só vieram a ser retratadas de maneira crítica em nossa história mais recente por cartunistas engajados socialmente como Novaes, Henfil e, mais notoriamente, Edgar Vasques. A imagem dos negros nas HQs, assim como na Historiografia, é extremamente limitada, fato ainda mais preocupante se levamos em conta que o Brasil é constituído, em sua maioria, pela população afrodescendente. Quando observamos os personagens das HQs mais tradicionais no Brasil, como os da Tuma da Mônica ou Menino maluquinho, demoramos para lembrarmos de um negro. Durante anos, os personagens negros apenas eram compostos, de forma geral, para retratar celebridades negras, como o jogador de Futebol Pelé feito por Mauricio de Souza, como Pelezinho ou o humorista Mussun retratado na revista dos Trapalhões.

Somente a partir dos anos 2000 com um grande aumento da produção independente de quadrinhos que editoras passaram a publicar HQs para livrarias, sendo esse fenômeno que finalmente ampliou as vozes antes silenciadas pela hegemonia na cultura da mídia. Em consequência, como aponta Jurjo Torres Santomé, muitas vozes estão também “ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos.”¹⁷⁰ Dentre as culturas negadas, além da cultura negra, Santomé retrata também a negação das culturas juvenis na escola, acusando os currículos de um “adulto centrismo de nossa cultura [que] nos leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude.”¹⁷¹ É nessa cultura juvenil negada que podemos citar as narrativas em história em quadrinhos que por tanto tempo também foram desconsideradas na educação e ainda encontram resistências.

Outra limitação de nosso conhecimento sobre o negro nas Histórias em quadrinhos se dá pela baixa publicação (quase inexistente) de obras em quadrinhos africanos no Brasil. África possui uma cultura muito ampla manifestada em várias linguagens artísticas, inclusive em histórias em quadrinhos. Essas obras, no entanto, têm uma invisibilidade muito grande,

¹⁶⁸ Ibidem, p. 76

¹⁶⁹ Ibidem, p. 77

¹⁷⁰ SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.) *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 11ª edição, 2019. p.157.

¹⁷¹ Ibidem, p. 159.

suplantada pelas publicações majoritariamente embranquecidas, reproduzindo o racismo estrutural de nosso mercado editorial. Os quadrinhos produzidos na África fogem, justamente, da estereotipação e romantização da África e sua cultura e conflitos. Mais adequado falar quadrinhos produzidos na África ou por sujeitos do continente africano, pois fugimos, assim, do risco de sua essencialização.¹⁷²

O continente apresenta uma grande diversidade étnico linguística. É comum autores utilizarem a língua falada de suas comunidades ao invés das línguas europeias oficiais de seus países. Para entender suas obras, é, portanto, fundamental recuperar o país e a cultura do autor. O mais comum, no entanto, é sempre termos acesso às visões ocidentais sobre a África, não a que ela mesma constrói de si em suas manifestações culturais próprias, como por exemplo, através de obras como tintim, fantasma e pantera negra, representado uma invenção da África pela Cultura da Mídia.¹⁷³

Apesar desses problemas, é inegável o avanço de uma contra-hegemonia conquistada por movimentos sociais que abriram mais espaços nos currículos, como também remodelaram o mercado editorial de História em quadrinhos. É nesse contexto que surge Marcelo D'Saete com uma obra voltada para retratar a cultura afrodescendente, seus desafios contemporâneos e suas lutas históricas.

Na proliferação de narrativas gráficas, entre elas narrativas históricas com protagonistas diversos, como também aconteceu em outras linguagens da Cultura da mídia, houve um importante avanço do multiculturalismo, como mostra Chinen:

A partir da segunda década do século XXI, os quadrinhos independentes ganharam um forte impulso o que propiciou o surgimento de histórias autorais e focadas em temas pelos quais as editoras têm pouco interesse ou nos quais não ousam investir, seja por questões comerciais ou temáticas. Muitos trabalhos voltados a questões de gênero, etnia e direito das minorias começaram a conquistar espaço, revelando segmentos de público que até então não eram atendidos.¹⁷⁴

¹⁷² Exemplos dessas produções são os autores: o moçambicano Sérgio Zimba (Mafenha, as camisinhas), a marfinense Margueritte Abouet (série Aya de Yopougon e Akissi), o sul-africano Anton Kannemeyer (revista Bittenkomix e Pappa in Doubt), o centro-africano Didier Kassaï (Tempête sur Bangui), o congolês Pat Masini (Rwanda 1994 e Njinga Mbandi, reine du Ndongo et du Matamba), etc. In: RODRIGUES, Márcio, In: Curso Quadrinhos Africanos - Aula 1: A ideia e invenção de África nos e pelos quadrinhos. Produção por: Márcio Rodrigues (Youtube) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hW56sWZGXD4>. Acesso em 17/09/2020.

¹⁷³ Ibidem.

¹⁷⁴ CHINEN, Nabu (Nabuyoshi Chinen). *O negro nos quadrinhos do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2019, p. 276

Como nas obras de D'Saete, novas abordagens de História descolonizada vem ganhando força, no entanto, como pesquisadores e professores sabemos que muito ainda é necessário para avançarmos e atingirmos um quadro adequado.

2.3 A narrativa histórica na obra de Marcelo D'Saete.

Iremos analisar os quadrinhos de Marcelo D'Saete, a sua narrativa gráfica, como utiliza a imagem e os textos, e como busca, em sua obra como um todo, a construção de fatos históricos, utilizando a metodologia de Antônio Luiz Cagnin. Consistindo de uma proposta que pode ser também usada para análise de imagens de cinema, cartazes, fotografia, história em quadrinhos, etc, ela considera a necessidade de se analisar o traço, as metáforas, as cores e luzes nos quadros para se encaminhar uma interpretação.¹⁷⁵

Na obra *Os Quadrinhos*, Cagnin, esmiúça a estrutura de decodificação narrativa dessa arte: “A história-em-quadrinhos é um sistema narrativo formado por dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho; a linguagem escrita.”¹⁷⁶ Dessa forma o autor explicita a necessidade de se analisar ambos códigos em relação um ao outro. A complexidade da análise se dá, assim, porque uma HQ traz consigo “dados que envolvem ou antecedem a comunicação visual”¹⁷⁷ em diferentes modalidades de relação com o leitor: o intra-icônico, que consiste na relação com a imagem; o intericônico, a relação entre a sequência das imagens; e o extra-icônico, a relação das imagens com elementos da natureza diversa como, por exemplo, o tempo e a cultura, podendo ser em contextos situacionais, específicos, ou globais, mais amplos.

Considerar esses contextos é fundamental para análise de uma obra já que na recepção dos estímulos visuais “podemos perceber o objeto real e receber outras informações acessórias, se houver capacidade de organizar as sensações recebidas e de as relacionar com os dados que envolvem ou antecedem a comunicação visual; estes dados são o que chamamos de contexto.”¹⁷⁸ No entanto, não se deve perder de vista que ponto principal de uma análise é a narrativa, desconsiderar a característica do signo textual de um autor é um equívoco metodológico, pois ambos signos são importantes para construção da obra.

¹⁷⁵ Cagnin, Luiz Antonio. *Os Quadrinhos*. São Paulo: Ed. Ática, 1975.

¹⁷⁶ *Ibidem*, p.25

¹⁷⁷ *Ibidem*, p.46

¹⁷⁸ *Ibidem*, p.46

A narração é assim um produto de unidades articuladas segundo certos princípios. É uma série articulada e organizada de acontecimentos. Ainda que selecione fatos reais e da vida, ela não é mera cópia da vida. Estabelece unidades e, organizando-as, forma um conjunto de normas, o código narrativo.¹⁷⁹

A narrativa gráfica de Marcelo D'Saete apresenta um roteiro sempre tenso e crítico, trazendo elementos problemáticos do cotidiano ou eventos históricos traumáticos. Através da imagem, o autor vale-se de diferentes recursos para evidenciar a tensão das narrativas, como o uso do preto e branco que intensifica o realismo das obras, os closes nas faces dos personagens que dão maior complexidade psicológica à obra, e o uso constante de sombras que corrobora para a dramaticidade da narrativa. Para ilustrar isso, a figura 17 é um trecho de *Angola Janga* em que vemos muitos dos elementos comuns à narrativa gráfica de D'Saete como os zooms nos objetos e insetos e a narrativa dos personagens fora dos balões.



Figura 17 ¹⁸⁰

A figura 18, por sua vez, ilustra a estética de aventura explorada pelo autor, com onomatopeias (presente no BAM) movimentos das faces dos personagens e das armas que contam a ação.

¹⁷⁹ Ibidem, p.155

¹⁸⁰ D'SALETE, Marcelo. *Angola, Janga*. São Paulo: Veneta, 2018, p.152-153.



Figura 18 ¹⁸¹

Outro ponto importante é que o autor divide o protagonismo entre homens e mulheres. Em HQs do gênero de aventura que o autor explora, a presença feminina é muito rara, vide o número de heroínas em relação aos heróis de gênero masculino.

Em suas primeiras obras, D'Saete produz histórias com a voz de grupos subalternos, como protagonistas negros que vivem na periferia de São Paulo. Nas obras seguintes, passa a construir narrativas de escravizados em busca de sua liberdade.

¹⁸¹ Ibidem, p.261.

Esse capítulo também irá explorar a temáticas e discussões referentes à memória, à experiência, ao acontecimento, ao testemunho, temas que estão presentes nos quadrinhos de D'Salete, revelando sua busca, enquanto artista, em dar voz aos subalternos, explorando uma cultura contrária à hegemonia.

2.3.1 Primeira obra: Noite luz

Noite Luz foi o primeiro livro de histórias em quadrinhos lançado por Marcelo D'Salete que já havia até então publicado alguns contos em algumas coletâneas. A “protagonista” da obra é a boate que a nomeia, lugar em que as histórias acontecem e se cruzam, um ambiente carregado de muitas mortes e um onipresente sentimento de fatalidade nas pessoas que vagam na noite paulistana. É a primeira de seis histórias - *Noite Luz, Entre Rosas e Estrelas, Bulldog, Sexta, O Patuá de Dadá e Graffiti* que, juntas, constroem um universo onde vários personagens se cruzam, embora nunca deixem de ser estranhos uns aos outros.

A obra discute a violência e a urbanidade, retratando sujeitos subalternos, agredidos pela condição social imposta pela hegemonia. Na narrativa de D'Salete conta com muitas referências artísticas de diversas linguagens. Na introdução, o educador popular Allan da Rosa aponta que “noite luz é literatura, é cinema, é artes plásticas. Aborda o racismo que às vezes é rente, escapo, que noutras é sutil, silencioso e se alastra como a barba na cara”.¹⁸²

O livro traz um texto de apresentação de Allan da Rosa e Bruno Azevedo e além de sua publicação no Brasil, o álbum foi publicado também na Argentina pela editora Ex-Abrupto, em espanhol, sendo eleito um dos 100 melhores quadrinhos da década pelo site comiqueando.¹⁸³

A relevância da obra está ainda no tempo em que isso se deu. No final da década de 2000, a produção desse tipo de narrativas ainda estava crescendo. Se ainda hoje são poucas as obras com o cuidado de protagonizar identidades subalternas, ignoradas e por tanto tempo invisibilizadas, naquele contexto eram ainda menos. Como Nabu Chinen aponta:

O álbum *Noite Luz*, que marcou a estreia de Marcelo D'Salete em um álbum solo lançado pela Via Lettera, após participação em alguns números de revista coletiva *Front*. O livro é composto por segmentos de história que vão se camuflado e dando sentido umas às outras. Em todas, personagens urbanos vítimas da exploração, da violência e de uma carta desesperança.¹⁸⁴

¹⁸² ROSA, Allan da. d'salete e seu trompete. In: D'SALETE, Marcelo. *Noite luz*. São Paulo: Via Lettera, 2008. p.11

¹⁸³ MARCELO D'SALETE. <http://www.dsalete.art.br/> acesso em 13/08/2020.

¹⁸⁴ CHINEN, Nabu (Nabuyoshi Chinen). *O negro nos quadrinhos do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2019, p.291

Para ilustrarmos alguns desses pontos marcantes da narrativa de D'Salete, apresentamos, a seguir, alguns de seus trechos.



Figura 19 ¹⁸⁵

Na Figura 19, a personagem feminina, uma das protagonistas da obra, é uma funcionária da boate que reage ao assédio de um cliente, mostrando o empoderamento por meio de uma jovem negra e periférica que não aceita o seu papel subalternizado.

Na figura 20, o jovem representado tem conflitos com o pai por conta de sua sexualidade, mas se reconhece e constrói, na narrativa, sua identidade por ele mesmo, não pelo outro que busca impor uma identidade sobre sua subjetividade.

¹⁸⁵ D'SALETE, Marcelo. *Noite luz*. São Paulo: Via Lettera, 2008, p.14



Figura 20 ¹⁸⁶



Figura 21 ¹⁸⁷

A figura 21, por fim, traz uma grande sequência final de muitos closes, onomatopeias, além apresentar uma tensão construída pela narrativa do autor, assemelhando-se muito a cenas de cinema de ação, em especial do gênero faroeste espaguete.

¹⁸⁶ Ibidem, p.70.

¹⁸⁷ Ibidem, p. 108-109.

2.3.2 Encruzilhada

Em *Encruzilhada*, pode-se dizer que a cidade de São Paulo é a protagonista. A obra explora a cidade com sua sujeira, seus grafites, prédios sujos grudados uns nos outros e outdoors anunciando a marca da vez; as experiências cotidianas e às vezes trágicas de personagens simples. Retrata propaganda excessiva que leva ao consumismo cego demonstrada nos desenhos do autor em seus recortes do ambiente urbano e das próprias pessoas que às vezes dá lugar a um pedacinho de céu com nuvens. Apesar de se tratar de São Paulo, a construção de D'Salete pode ser entendida como um retrato de qualquer grande cidade latino-americana.

Originalmente lançado em um projeto gráfico do livro publicado originalmente pela editora Leya no selo Barba Negra, em seu início chama a atenção do leitor ao dizer que esse não deve ler os quadrinhos, mas observá-los e senti-los. A arte em preto e branco traz traços brancos “sujos”, com poucas falas e mais retratos das personagens e das paisagens com que elas interagem. As tramas em si são simples, até mesmo repetidas em outras obras que abordam situações de preconceito e injustiça que já somos “acostumados” a ver nos jornais no cotidiano das grandes cidades.¹⁸⁸ No entanto, como Chinen coloca:

Marcelo D'Salete lançou em 2011, *Encruzilhada*, pela editora Barba Negra, coletânea de histórias avulsas que tem como foi condutor situações de conflito. Um desse relatos mostram um casal de garotos que se apossa de uma jaqueta que uma pessoa esqueceu na cadeira. O segurança do lugar nota e vai atrás do menino. A narrativa é conduzida de modo a levar a crer que o segurança irá resolver o assunto de forma truculenta e fatal, mas o desfecho é totalmente diferente. Outro episódio conta a história de um homem torturado pelos seguranças de um supermercado ao ser flagrado tentando entrar no seu próprio carro.

O fato aconteceu de verdade e configura um episódio de preconceito, pois, os seguranças acharam que o senhor negro estava tentando roubar o veículo. No dia 7 de agosto de 2009, um funcionário da Universidade de São Paulo estava entrando em seu Ecoesport, parado no estacionamento do Carrefour, enquanto esperava a sua esposa fazer as compras, quando foi abordado pelos seguranças do estabelecimento e conduzido a uma sala reservada onde foi submetido a tortura. Embora negasse repetidamente que estivesse roubando o veículo e alegasse ser o proprietário, seus apelos não foram ouvidos. Ele foi agredido violentamente a ponto de lhe quebraram alguns dentes. Ao ler a notícia sobre esse fato no jornal, D'Salete achou que não podia ficar indiferente e precisava se manifestar sobre esse infeliz acontecimento e deixar registrada sua indignação (Revista da Folha, 25/9 A 1º/10/2011, p. 50).¹⁸⁹

A obra foi construída sobre a importância de manifestar, registrar e denunciar fatos verídicos resultantes do racismo estrutural. A figura 22 é justamente a representação do momento que

¹⁸⁸ MARCELO D'SALETE. <http://www.dsalete.art.br/>. Acesso em 13/08/2020.

¹⁸⁹ CHINEN, Nabu (Nabuyoshi Chinen). *O negro nos quadrinhos do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2019, p 281.

representa a tortura real vivida pelo segurança no Carrefour. Como desabafa Emicida em sua canção: “Que a fama da minha cor fecha mais portas que zelador de orfanato, cê sabe o quanto é comum dizer que preto é ladrão.”¹⁹⁰



Figura 22¹⁹¹

A obra exprime, o tempo todo, a violência contra os sujeitos subalternos, mesmo quando ela não se concretiza, como na figura 23. O que a arte de D’Salete destaca é o clima hostil de ameaça que sempre permanece no ar, uma tensão constante de sofrer com uma violência institucionalizada.

¹⁹⁰ EMICIDA. Cê lá faz ideia. Álbum: *Emicídio* (2010).

¹⁹¹ D’SALETE, Marcelo. *Encruzilhada*. São Paulo: Veneta, 2016, p 103.

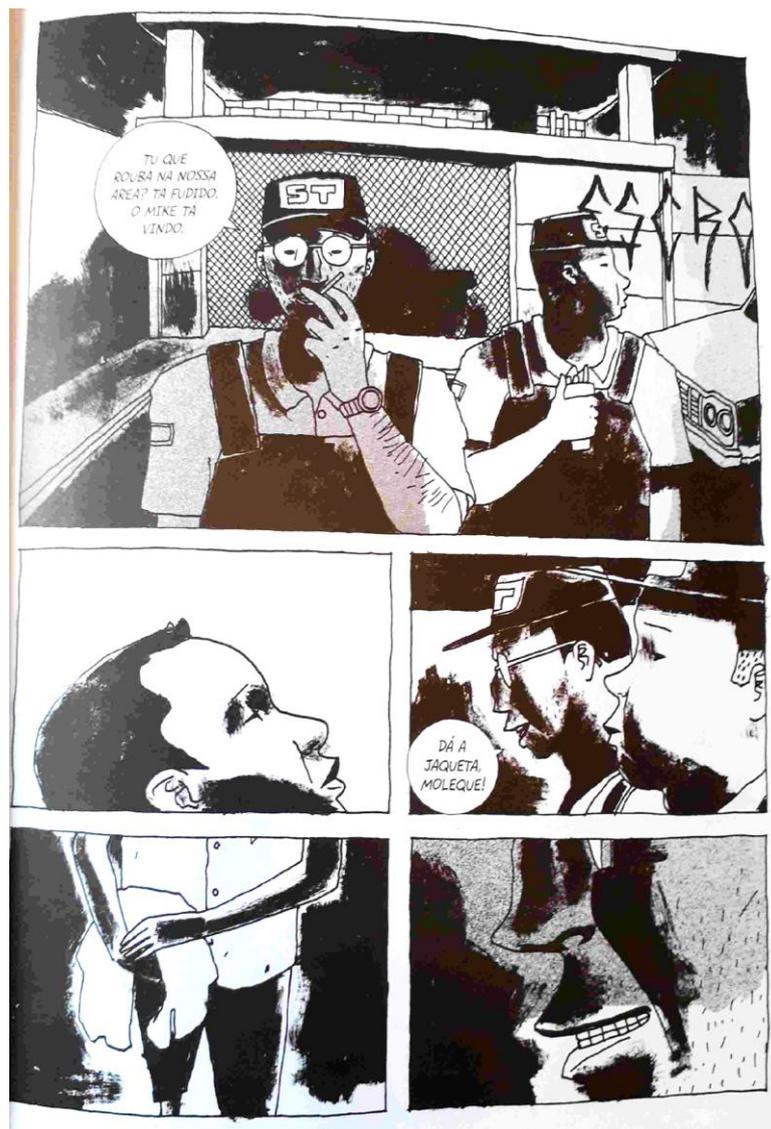


Figura 23 ¹⁹²

Assim, a arte de D'Saete representa momentos tensos da narrativa que sempre indica a possibilidade de agressão, no caso, dos policiais, ainda que, como nesse caso, a ação não se concretize fisicamente. É o retrato de uma agressividade psicológica, sendo, em suas obras seguintes explorada a origem dessa violência.

Encruzilhada, portanto, chama a atenção ao par de meninos de rua injustiçados pela polícia, ao viciado que rouba a prima para comprar mais drogas, ao ladrão de carros, à prostituta observada por seu vizinho e o homem negro preso por engano. Duas crianças abandonadas nas ruas da cidade grande, uma garota de programa, um usuário de drogas, vendedores de DVDs piratas, um ladrão de carros: os personagens de *Encruzilhada* revelam a São Paulo, por trás dos

¹⁹² Ibidem, p.17.

anúncios de celulares, por trás das fachadas luminosas, para além da segurança dos shopping centers.¹⁹³ Nada muito longe daquilo que outras histórias contam, mas ainda assim diferentes pela maneira que D’Salete os representa.¹⁹⁴

Os quadros são fragmentados, se misturam, mostram cenários, rostos e movimentos que sugerem e guiam o leitor para a compreensão da história. Com poucos diálogos, todo o trabalho de entender e acompanhar a trama está na observação dos detalhes dos desenhos, na fachada da loja de grife, nas marcas famosas das roupas das personagens e dos seus celulares, na expressão em suas faces.

O conhecimento do leitor de outras histórias como as que suas imagens expõem garantem que venha a reconhecer o padrão de comportamento para que acompanhe a sequência delas até o final do livro sem sentir falta de mais diálogos. Assim, ele é conduzido aos fins trágicos que, no máximo, virariam alguma nota policial no jornal, sem repercutirem muito depois. Alguns quadros no fim da HQ até levam o leitor a tentar enxergar para além do desfecho que D’Salete deu para as suas cinco histórias, mas o que permanece são as imagens carregadas de propagandas e marcas que evidenciam a presença constante do consumo em nosso cotidiano – que é o que, primeiramente, motiva as ações das personagens.

2.3.3 Cumbe

Cumbe foi primeiramente pensada como parte de *Angola Janga*, mas a obra ganhou autonomia e se tornou um livro com os contos de resistência escrava, não restritos ao Quilombo dos Palmares.¹⁹⁵ Em quatro contos em histórias em quadrinhos protagonizadas por escravizados, mostrando a resistência contra a violência das senzalas brasileiras¹⁹⁶, a obra retrata de forma inovadora a luta dos negros no Brasil colonial contra a escravidão. A HQ traz, portanto, como mostra a música *Pedagoginga*¹⁹⁷, as histórias que foram “esquecidas” pela História tradicionalmente ensinada, apagadas pela hegemonia. O próprio significado do título deixa evidente a intenção do autor. Apesar de significar “quilombo” na língua Banto, a palavra pode significar o sol, o dia, a luz e o fogo, simbolizando, assim, a força dos que lutaram por suas vidas na ânsia de conseguirem reivindicar suas liberdades.

¹⁹³ MARCELO D’SALETE. <http://www.dsalete.art.br/> Acesso em 13/08/2020.

¹⁹⁴ *Ibidem* acesso em 13/08/2020.

¹⁹⁵ D’SALETE, Marcelo; ROSA, Renato Adriano. Quadrinhos, literatura, história e arte afro-brasileira. *Cultura em casa*. Disponível em: <https://culturaemcasa.com.br/video/marcelo-dsalete-e-renato-adriano-rosa-museu-afro-brasil-intensivao-culturaemcasa/>. Acesso em: 18/09/2020

¹⁹⁶ MARCELO D’SALETE. <http://www.dsalete.art.br/> Acesso em 13/08/2020.

¹⁹⁷ Thiago Elniño. *Pedagoginga*. Álbum: *A Rotina do Pombo* (2017).

Cumbe, livro de 2014 de autoria de Marcelo D'Saete, lançado pela editora Veneta é fruto de uma detalhada pesquisa bibliográfica e conta a história de negros que articulam e fogem das fazendas onde estão escravizados para conquistar a liberdade. A História, com grandes de áreas contraste entre branco e preto em composição variada de página a página tornam a narrativa dinâmica e valoriza os movimentos e personagens. Cumbe retrata a resistência ao sistema escravocrata em cenas de muita ação e pouco diálogo. Traduzido para o inglês, o álbum recebeu o prestigiado Prêmio Eisner em 2018 e projetou o nome de D'Saete internacionalmente.¹⁹⁸

O primeiro conto, *Calunga*, recebe o nome do protagonista que decide fugir com a sua companheira Nana que fazia trabalhos na casa grande, mas que, no momento final decide não ir, e, por isso, ele a mata. O Segundo, *Sumidouro*, conta a história da escravizada Calu que tem um filho do seu dono. A esposa do senhor, por inveja, joga a criança no sumidouro (poço de água no quintal). Calu recorre ao padre e seu dono vai atrás para castigá-la, mas vacila e Calu o mata. O terceiro, que nomeia a obra, constitui-se de um clima de tensão pelos escravizados que estão tramando uma rebelião liderada por Ganzo. Na reunião de suas forças de controlá-los, os escravocratas invadem para reprimir a rebelião evidenciando a traição por alguém que, posteriormente, revela-se ser a companheira de Ganzo. O quarto e último conto, *Malungo*, é a história de um quilombo que vai até uma fazenda para libertar os escravizados de lá, motivados por um de seus quilombolas, um ex-escravo daquela fazenda com uma questão pessoal para resolver com o dono que havia estuprado a sua irmã.

Na figura 24 do conto *Cumbe*, podemos ver o protagonismo do negro escravizado na busca de se libertar por ele mesmo e fazer o seu próprio destino. O autor aponta em sua narrativa o fato de que isso só é possível pelo fato de ser uma luta coletiva, o que está explicitado na fala de Ganzo no quinto quadrinho: “*Não será apenas um, serão muitos*”, a ideia da coletividade que será ainda mais trabalhada posteriormente em *Angola Janga*.

¹⁹⁸ CHINEN, Nabu (Nabuyoshi Chinen). *O negro nos quadrinhos do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2019, p.265.



Figura 24 ¹⁹⁹

Acompanhando a teoria de Cagnin, os quadrinhos de D'Saete caracterizam-se por linguagem artística de significativa complexidade, como o uso do preto e branco com muitas sombras e uma narrativa nem sempre linear.

Exemplo desse uso está no conto *Calunga* quando protagonista Valu está em fuga da Senzala, sendo perseguido pelo capitão do mato durante a noite, como pode-se acompanhar na figura 25.

¹⁹⁹ D'SALETE, Marcelo. *Cumbe*. São Paulo: Veneta, 2018, p.101.



Figura 25²⁰⁰

Enquanto na imagem 26, podemos ver o protagonista Ganzo fugindo para, então, começarem uma rebelião escrava



Figura 26²⁰¹

Em ambas imagens podemos observar o excesso de sombras que fazem parte da narrativa de Marcelo D'Saete em que as negritudes e as escuridões se misturam; a sombra da noite é também a sombra da Escravidão. Valu e Ganzo, negros, se misturam com a sombra em sua condição de escravizados, presos a esse estado, mas que dele, como sujeitos ativos, tentam fugir.

²⁰⁰Ibidem, p.35.

²⁰¹Ibidem, p.87.

Para demonstrar essa representatividade dos jogos do preto e branco, reparamos no contraste da figura 27, tirada do conto *Malungo*:



Figura 27 ²⁰²

No contraste com a escuridão, o sonho do protagonista Damião que perdeu sua irmã mais nova, estuprada e morta pelo Senhor da fazenda, é apresentado de forma clara por consistir-se de outro mundo fora da escuridão do estado de escravizado.

Além das histórias que registram o protagonismo desses sujeitos na luta por conquistarem o mínimo de liberdade, o autor procura ainda explorar outra dimensão. Ao colocá-los como completos, buscam suas identidades, como é mais desenvolvido em *Angola Janga*. Faz-se, assim, presente sua própria cultura africana, como pode ser vista na figura 28. Essa representação da cultura se dá pela imagem do Chibinda Ilunga que acompanha a anciã no segundo quadrinho, no canto inferior direito, como também a palavra “calunga” do idioma banto que tem muitos significados que pode ser desde “Deus” a “boneco pequeno”, segundo glossário do autor.²⁰³

²⁰² Ibidem, p.163.

²⁰³ Ibidem, p.167.



Figura 28 ²⁰⁴

²⁰⁴ Ibidem, p.104.

2.4 Angola Janga

Angola Janga, publicada em 2017, conta uma história linear do mais famoso quilombo brasileiro, o Quilombo dos Palmares, que teve Zumbi entre seus principais líderes. Com um olhar aprofundado sobre o famoso quilombo, na obra chamada de *Angola Janga*, “pequena angola”, conta-se sobre os personagens que participaram tanto de sua construção quanto de sua destruição.

Palmares foi o mais importante Quilombo do Brasil. Surgiu na capitania de Pernambuco nas últimas décadas do século XVI, sendo que a primeira referência aparece em 1597. Ali os mocambos cresciam enormemente, em meados do século XVII a sua população já alcançava milhares de pessoas distribuídas em vários mocambos ao longo daquelas serras. Estes eram denominados a partir dos nomes de seus chefes e comandantes. Entre os principais estavam os mocambos Andalaquituche, Aqaltune, Danbraganga, Osenga, Quiloange, Quissama, Subupira e Acotirene. O centro político, e onde morava o rei, era chamado de Mocambo Macaco, e depois foi transferido para o Mocambo Cucaú.²⁰⁵

A HQ constrói-se mostrando os conflitos constantes entre os quilombolas, os negros escravizados, os índios, os portugueses, os holandeses e os paulistas, narrando uma formação do Brasil por um processo de extrema violência.

Em relação às edições do livro enviadas para as escolas pelo PNLD, é importante ressaltar que possuem capa e tipo de papel mais simples, se comparado às do mercado. No entanto, o aspecto mais importante se mantém integralmente, que é o seu conteúdo artístico e os extras, esses fundamentais para apresentar ao leitor o rigor científico do trabalho do autor.

O livro constitui-se, primeiramente, pela apresentação intitulada de “Mocambos e Engenhos”²⁰⁶ em que o autor introduz sobre a História do Quilombo dos Palmares. Com doze capítulos, a segunda página de cada um apresenta epígrafes com trechos de textos historiográficos ou fontes documentais datadas. Após o fim da história em quadrinho, o livro traz um glossário com vocabulário, esse usado com fins de preservar a cultura retratada na narrativa.²⁰⁷ O autor traz, então, um posfácio, “picadas e sonhos”,²⁰⁸ em que relata a sua pesquisa e produção da obra e, por fim, o livro ainda oferece ao leitor uma cronologia do

²⁰⁵ GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos/ Remanescentes de quilombos. In: SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flávio dos Santos. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.369.

²⁰⁶ D’SALETE, Marcelo. *Angola Janga*. São Paulo: Veneta, 2018, p.9.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 415-418.

²⁰⁸ *Ibidem*, p. 419-422.

Quilombo²⁰⁹; mapas do quilombo e do tráfico negreiro;²¹⁰ encerrado com o índice de referências bibliográficas utilizadas pelo autor.²¹¹

Estes aspectos da obra podem (e devem), assim, também serem trabalhados pelo docente. É muito comum determinadas narrativas históricas serem arguidas como meras “opiniões” do autor, desconsiderando todo o trabalho intelectual do historiador. Atentar-se para as bibliografias, endossar o processo envolvido na produção de uma obra histórica com rigor científico, é necessário para o desenvolvimento crítico do aluno.

Na narrativa, o Quilombo dos Palmares já existia, sendo o primeiro capítulo a respeito de dois escravizados, Osenga e Soares, que tentam fugir para lá, mas apenas o segundo consegue²¹². Mas a grande significância da obra se dá, principalmente, ao apresentar outras lideranças negras além do já citado Zumbi. Essas são apresentadas ao longo dos capítulos do quadrinho para retratar a disputa, de um lado, que travam com os brancos pela liberdade, mas de outro, uma interna pelo poder dentro do quilombo, tendo sua principal exposição no capítulo em que acontece uma cisão entre os que querem permanecer em Angola Janga, e os que desejam ir para terras cedidas pelo imperador, chamadas Cucaú.

Zumbi lidera pela permanência em Palmares apontando a impossibilidade de negociação com Portugal, mas o racha já estava feito, enfraquecendo Angola Janga e levando Zumbi e outros quilombolas à morte. Mas isso não significa, em nenhum momento, o fim da resistência. O quadrinho termina com uma sobrevivente quilombola libertando escravizados em uma fazenda, explicitando que a liberdade dos negros foi uma conquista, não uma concessão.

Como apontamos no primeiro capítulo, nem sempre o quilombo e a história da perspectiva dos escravizados foi considerada, tornando-se apenas uma questão relevante após os trabalhos de Thompson e seus seguidores que, com a preocupação de se opor à historiografia tradicional, passaram a trazer uma História descolonizada, feita de baixo para cima.

É nesse movimento que as obras de D’Salete se colocam exemplarmente. Suas duas obras mais premiadas, *Cumbe* e *Angola Janga*, têm um grande apelo na História do Brasil cuja formação passa pela escravidão. Com a visão da corrente historiográfica thompsoniana, o autor coloca na arte a construção da identidade de escravizados não retratados com subordinados, dóceis e submissos, mas sim como resistentes, expondo as mazelas da escravidão que vivem como protagonistas de suas próprias histórias.

²⁰⁹ Ibidem, p. 423-424.

²¹⁰ Ibidem, p. 425-428.

²¹¹ Ibidem, p. 429-430.

²¹² MARCELO D’SALETE. <http://www.dsalete.art.br/> Acesso em 13/08/2020.



Figura 29 ²¹³

Outra característica importante dos quadrinhos de D'Salete é a representação significativa da geografia, havendo sempre um destaque para o local onde se passa a narração, como pode ser visto nas figuras 29, 30 e 31. Em *Cumbe*, todos os primeiros quadrinhos dos contos trazem os desenhos dos lugares onde se passará a ação. Em *Angola Janga*, vemos por essas três imagens que mesmo na presença de personagens a geografia é parte da narrativa. Desse modo, como nas primeiras obras em que o lugar era o protagonista, também nessa obra é o Quilombo do Morro do Macaco, lugar onde se passa a história narrada.

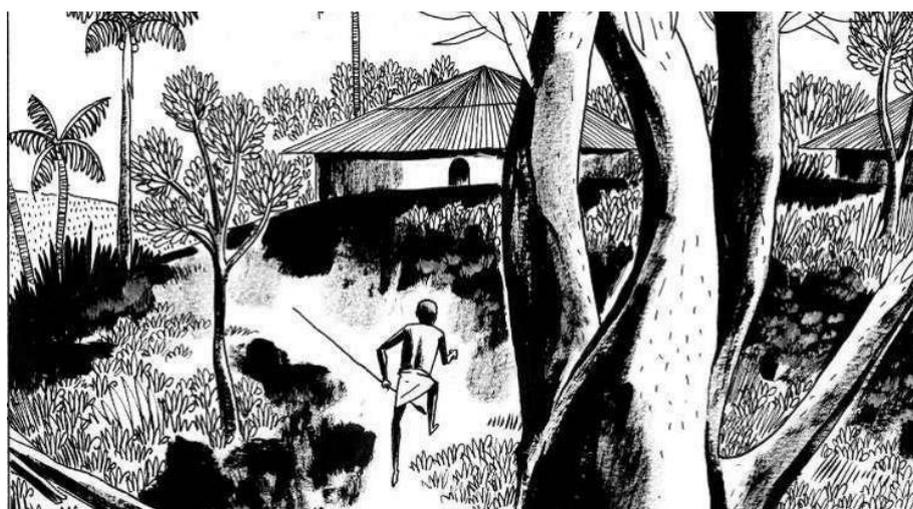


Figura 30 ²¹⁴

²¹³ D'SALETE, Marcelo. *Angola Janga*. São Paulo: Veneta, 2018, p.79.

²¹⁴ *Ibidem*, p.59

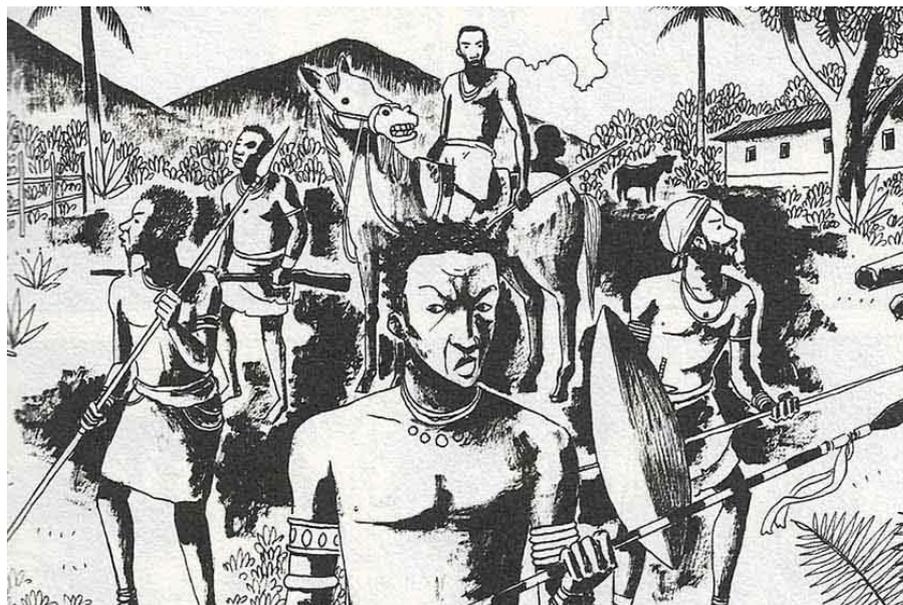


Figura 31 ²¹⁵

Na figura 32, por sua vez, acompanha-se a interpretação da destruição do Quilombo dos Palmares como um projeto da elite preocupada em concentrar terras e riquezas e que se via ameaçada com o levante negro. A promessa feita é que, ao vencer Palmares, “haverá terra para cultivo, e negro para o serviço e honra para todo o sempre!”



Figura 32 ²¹⁶

²¹⁵ Ibidem, p.101.

²¹⁶ Ibidem, p. 86.

Esse trecho vai ao encontro do texto de Flávio dos Santos Gomes, especialista em Quilombos e resistência dos escravizados, que aponta como o mocambo de Palmares foi um empecilho para a colonização portuguesa:

Data de 1575 a primeira informação sobre um mocambo formado no país, mais exatamente na Bahia. Ainda em fins do século XVI, as autoridades coloniais garantiam que havia alguns obstáculos à colonização, sendo o primeiro deles os "negros de Guiné" que viviam em algumas serras e praticavam assaltos às fazendas e engenhos.²¹⁷

Esse empecilho era tanto no para o controle como na imposição hegemônica, como podemos ver nas figuras 33 e 34 em relação à religião.

D'Salete apresenta a religião católica como uma das formadoras da hegemonia, mas constrói a imagem dos escravizados do Zumbi dos Palmares também como intelectuais orgânicos que seguem seus princípios religiosos e agem, assim, contra- hegemonicamente.



Figura 33 ²¹⁸

²¹⁷GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos/ Remanescentes de quilombos. In: SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flávio dos Santos. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 367 – grifo nosso.

²¹⁸ D'SALETE, Marcelo. *Angola Janga*. São Paulo: Veneta, 2018, p.200.



Figura 34 ²¹⁹

A principal crítica dos historiadores thompsonianos à Florestan Fernandes era justamente na negação dessa ação consciente dos escravizados como sujeitos-históricos. De fato, o controle era importante para que os escravizados se mantivessem subalternizados, mas não é verdadeira a construção de uma imagem de que estiveram, nesse período, completamente submissos. Para mantê-los na ordem social que lhes era imposta, era fundamental tirar-lhes suas particularidades e evitar que eles construíssem laços de afetos e, assim, mas, uma vez estabelecidos, os escravizados de fato construíram visões próprias de liberdade, como apontam

²¹⁹ Ibidem, p.201.

Chalhoub,²²⁰ Slenes²²¹ e Mattos.²²² Por isso, na narrativa de Marcelo D’Saete representada na figura 35, a partir do momento que estavam já reunidos, os portugueses tentavam ludibriar os escravizados com falsas promessas.



Figura 35 ²²³

Neste ponto da obra podemos pensar paralelos destes falsos tratados de paz feito pelos portugueses com vários outros episódios de “Fake News” na História nacional.

Além disso, a visão do negro escravizado como um produto para os europeus também está presente na obra como consciência desses, como se verifica na figura 36 pela fala do homem mais velho: “mastigam galhos, bichos, mãos, braços, pernas... nada resta depois”

²²⁰ CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

²²¹ SLENES, Robert W. *Na Senzala uma Flor: Esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX*. 2ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

²²² MATTOS, Hebe. *Cor do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX)*. 3ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

²²³ D’SALETE, Marcelo. *Angola, Janga*. São Paulo: Veneta, 2018, p.167.



Figura 36²²⁴

Como mero produtos usados pelos colonos, escravizados são depois descartados como um bagaço de cana. Assim, na obra como um todo, a perspectiva de autonomia está presente, os próprios sujeitos se identificam na coisificação, mas reagem a ela.

²²⁴ Ibidem, p.212.



Figura 37 ²²⁵

A cena da figura 37, no navio negreiro, retrata exatamente esse ponto: o escravizado coisificado, mas em seus olhos D'Saete narra a esperança de liberdade que, como nos mostrou Slenes, nas suas expectativas de conquistá-la, relembra suas experiências tanto no cativeiro como no continente africano.²²⁶ Como D'Saete apresenta na figura 38, quando sua narrativa apresenta o cotidiano dos escravizados no quilombo, todo trabalho manual, a pesca e as construções no mocambo retomam as práticas do continente Africano, retornam às suas origens, como Slenes aponta em seus estudos, não esquecida. E isso é sua resistência.

²²⁵ Ibidem, p.115.

²²⁶ SLENES, Robert W. *Na Senzala uma Flor: Esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX*. 2ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.



Figura 38 ²²⁷

Na figura 39, ao retratar o sofrimento dos escravizados é significativo como a personagem de uma criança vendo um sendo açoitado é posta em destaque. Seu simbolismo estabelece a ideia de que o castigo transcende aquele momento. Naturaliza-se a violência aos negros às próximas gerações.

²²⁷ D'SALETE, Marcelo. *Angola Janga*. São Paulo: Veneta, 2018, p.195.

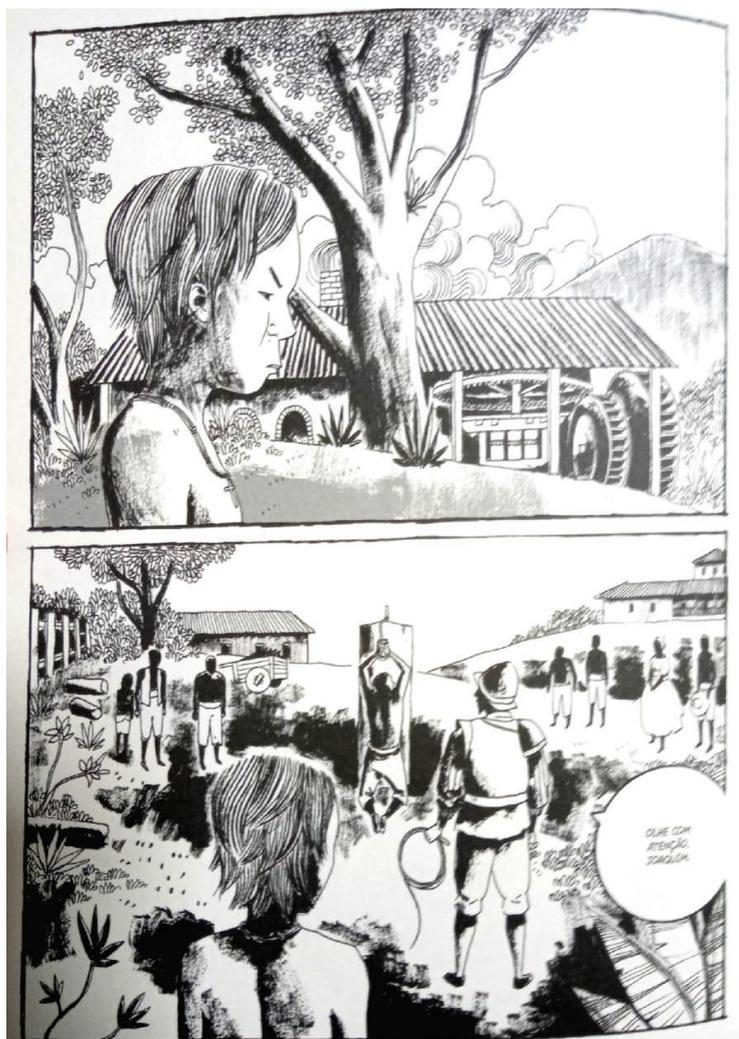


Figura 39 ²²⁸

O racismo, como consequência das imposições de uma visão que coloca o negro com inferior e objeto, existe em nossa sociedade por conta dos acontecimentos histórico na América portuguesa e no Brasil, consequência de ter a violência naturalizada, passando de geração à geração. No entanto, é também na narrativa histórica, como uma construção de determinados grupos, que encontramos a razão de sua permanência tão forte.

Na figura 40 está representado Fortunato, um bandeirante ambicioso, em uma caracterização que destoa, justamente da memória popular, hegemônica estabelecida pela mesma corrente que apaga a existência dos grupos subalternos e, nisso, também enaltece a figura do bandeirante como um herói nacional, dando nome à estradas, ruas e até a sede do governo mais poderoso economicamente da nação.

²²⁸ Ibidem, p.248.

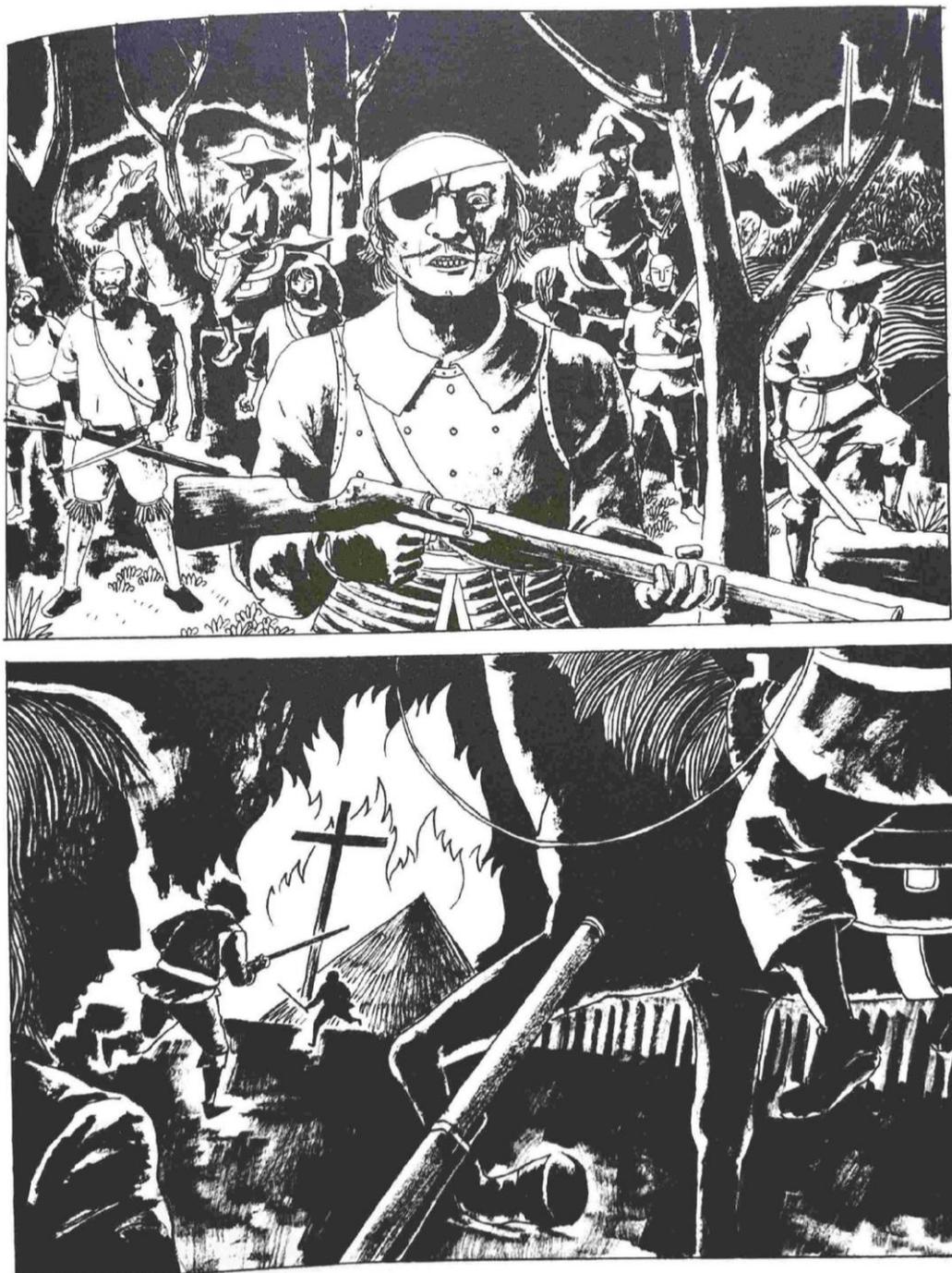


Figura 40 ²²⁹

Por isso o debate acerca da memória é também problematizado na obra, uma vez que foi ela que elegeu “esses heróis” que refundam a escravidão pelo racismo estrutural.

²²⁹ Ibidem, p.183.



Figura 41 ²³⁰

A referência a outros grupos subalternos está em toda obra de D'Saete, como mostra na figura 41, parte de um capítulo em que o autor traz a questão indígena, como foram usados para guerrear contra o quilombo dos Palmares em troca de “liberdades prometidas” que o leitor mais atento entenderá que não chegará.

Na conclusão de *Angola Janga*, a obra nos traz para os dias atuais. Representado na figura 42, a mesma personagem que era escravizada vive agora nas periferias do país, em situações precárias como dos moradores de rua, expondo, assim, o Racismo estrutural que existe e

²³⁰ Ibidem, p.220.

persiste. Sua conclusão faz alusão às primeiras obras do autor antes de trabalhar com temas Históricos, *Noite Luz* e *Encruzilhada*, novamente representando o cotidiano de negros marginalizados nas periferias de São Paulo.



Figura 42 ²³¹

A última imagem humana da obra, a imagem 43, mostra Dara, a mesma personagem que na narrativa havia sido levada para o presente (da imagem 42). É a última ação da história após a queda de Zumbi e do Mocambo, em que a única jovem sobrevivente segue na resistência e na luta contra o sistema escravista e a colonização portuguesa. O fato de ser uma mulher é, também, bastante simbólico, pois as imagens de guerras e disputas na história tem majoritariamente rosto masculino, sendo a mulher escravizada subalternizada duplamente. Desse modo, a escolha de Dara sinaliza essa preocupação do autor, consoante às lutas contra-hegemônicas contemporâneas contra o racismo e o machismo.

²³¹ Ibidem, p.392.

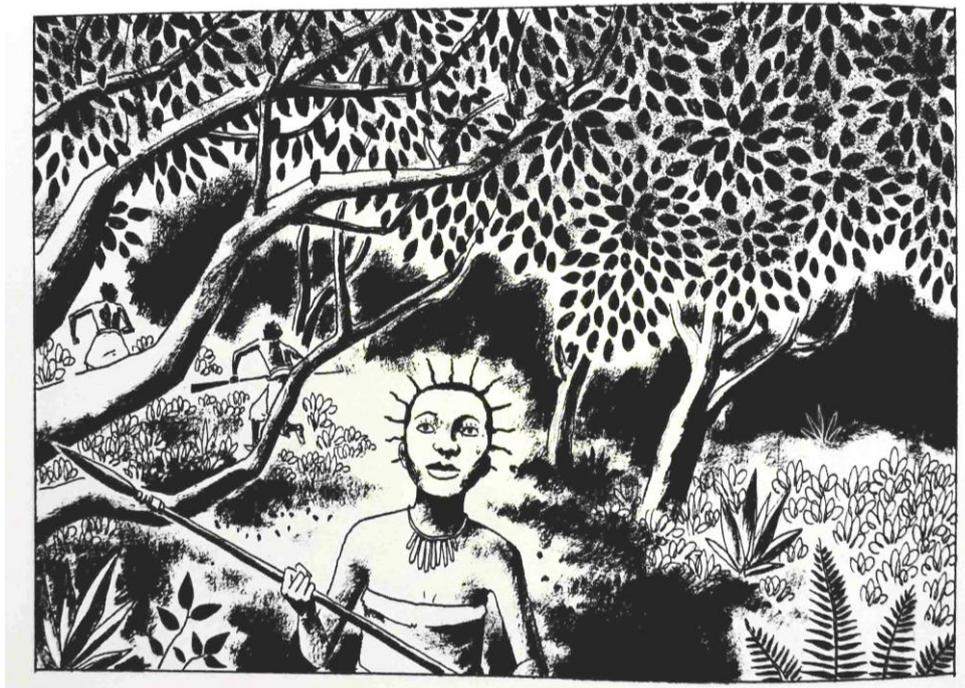


Figura 43 ²³²

Como vimos neste capítulo, a narrativa de D'Saete traz muito de uma bibliografia atualizada e crítica acerca do sistema escravista no Brasil que procura ressaltar o papel dos próprios escravizados como resistência fundamental para a Abolição vindoura. Com um viés artístico, então, busca, por meio dela, a sensibilização.

Para conclusão deste capítulo, o fato de haver pouco protagonismo negro, como poucas histórias em quadrinhos com temas históricos com viés crítico, ao as analisarmos nos deparamos com a reflexão de Douglas Kelner sobre a cultura da mídia como produtora de hegemonia. Somente nos últimos anos, por conta de uma série de movimentos sociais de culturas subalternas, que se produziu grande transformação no campo educacional e cultural e, assim, com isso histórias em quadrinhos de narrativas contra hegemônicas foram publicadas, tais como as obras de Marcelo D'Saete.

Os avanços educacionais potencializaram que fossem levadas às bibliotecas e salas de leitura obras literárias de teor crítico. Sabemos que, por conta da cultura escolar, muitos espaços como esses são ainda subaproveitados. No entanto, mesmo diante disso, trazemos uma análise de *Angola Janga* como proposta de trabalho dentro desses ambientes. Para isso, é necessário que o docente entenda a obra levando em conta a historicidade da narrativa gráfica com esse teor crítico acerca do protagonismo do subalterno. Uma leitura escolar que desconsidere essas

²³² Ibidem, p.408.

características corre o risco de ser uma atividade superficial, não atingindo o objetivo de promover uma educação crítica e transformadora.

Assim, é importante que o professor, enquanto mediador, aja como um agente intelectual e tenha o conhecimento amplo de uma bibliografia da historiografia sobre o tema. Buscamos, portanto, apontar as aproximações da obra com a nova História com a influência de autores como Gramsci e Thompson, que conta com as obras de Hebe Mattos, Robert Slenes e Sidney Chalhoub entre outros. Entendemos que essas aproximações e interpretações são possíveis, mas não podemos perder a dimensão intelectual do trabalho de professor de história que, por sua vez, encontra-se num contexto específico em sua sala. A obra deve dialogar com o conhecimento da matéria, caso contrário servirá apenas como ilustração e não produção de conhecimento.

3 PENSAR A ESCRAVIDÃO NA EDUCAÇÃO: AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O USO DE ANGOLA JANGA.

Ao lançar a obra em 2017, Marcelo D'Saete afirma que não a via como possível de ser lida na educação básica por se tratar de uma narrativa gráfica muito madura e voltada para o público adulto²³³. No entanto, potencializado pelo PNLD literário que a levou para muitas bibliotecas de escolas públicas²³⁴, a obra vem sendo usada por professores em todo o país, segundo o próprio autor. Assim, pensando em promover possibilidades de como a obra pode ser usada em sala de aula, o presente capítulo consiste em um texto dissertativo com possíveis interpretações da HQ, relacionando-a à análise proposta na parte crítico-analítica e buscando ser coerente com a teoria trabalhada.

Ao entendermos, de um lado, o teor crítico à certa tradição dos quadrinhos, primeiramente, da abordagem dada aos temas históricos e, em segundo lugar, a construção das figuras negras, de modo geral, da obra produzida por Marcelo D'Saete, por outro lado, ao pensarmos em possibilidades pedagógicas para se trabalhar com Angola Janga, também reconhecemos a necessidade de recorrermos a teorias críticas a tradição de ensino de temas históricos, tais como o da escravidão e sua consequência de um racismo estrutural debilitadamente reconhecido, dada a pedagogia do consenso. Para isso, optamos, no entanto, por teorias de interpretações distintas, de um Marxismo mais rígido, como de Saviani, ao multiculturalismo de Allan da Rosa, entendendo que, apesar das diferenças teórico metodológicas, elas não se anulam, pelo contrário, somam-se trazendo possibilidades de acordo com a realidade em que o docente está inserido.

Nos últimos anos foram feitas novas propostas curriculares na BNCC que pretendem definir as linhas gerais do que os alunos das escolas do ensino fundamental do país devem aprender a cada ano. Em relação a elas é necessário fazer um exame crítico, conhecer os argumentos dos signatários e o posicionamento das entidades acadêmicas, científicas e dos demais interessados na problemática do ensino de questões de grande relevância e interesse social. Neste trabalho, destacamos a proposta sobre o ensino de História, organizado segundo a cronologia dos fatos.

²³³ D'SALETE, Marcelo; ROSA, Renato Adriano. Quadrinhos, literatura, história e arte afro-brasileira. *Cultura em casa*. Disponível em: <https://culturaemcasa.com.br/video/marcelo-dsaete-e-renato-adriano-rosa-museu-afro-brasil-intensivao-culturaemcasa/>. Acesso em: 18/09/2020

²³⁴ *Ibidem*.

Essa decisão pode ser analisada de várias maneiras. Se utilizada pura e simplesmente para a aplicação dos conteúdos como uma linha do tempo com exemplos tradicionais, se perderá as contextualizações históricas e os conhecimentos mais amplos e eficazes no processo de aprendizagem de história. Além disso, temas do componente curricular organizados cronologicamente também dificultam, dependendo de como for aplicado, exemplos e comparações de períodos diferentes, o que faz parte de estratégias para promover uma melhor compreensão do aluno da História como um todo. Nesse aspecto, nos incomoda o formato positivista dessa determinação cronológica dos conteúdos que impossibilitam discussões por eixos temáticos e formulações de reflexões sobre as inúmeras formas e possibilidades de pensar os chamados períodos históricos.

O ensino de história indígena e africana, ainda, são colocados em segundo plano no documento e com pouco conteúdo, mesmo com a obrigatoriedade desses temas desde 2003. As redes municipais e estaduais, no entanto, podem complementar o currículo em quarenta por cento com história e cultura regionais, o que minimizaria algumas distorções na questão do respeito às diversidades e particularidades regionais.

A BNCC, em sua versão final, teve sua construção sob o comando de um comitê gestor que coordenava os regionais, esses compostos por assessores e comissões especializadas em cada área, com revisores e professores podendo opinar através de consultas públicas eletrônicas. Através das dez competências anteriormente descritas, entende-se que as expectativas acerca do desenvolvimento discente em todo o território nacional seja a formação de um conhecimento limitado ao que foi estipulado no currículo, como pode-se reconhecer dada a evidente dependência de se obter (bons) resultados nos testes baseados nesse conteúdo previsto. Desse modo, na formação de professores passa a se cobrar o amplo conhecimento do documento e de suas estipulações para formulação de melhores estratégias e planejamentos referentes ao seu ensino. Sendo assim, a formação superior está cada vez mais limitada ao conhecimento restringido pelo documento em detrimento do conhecimento de especialista.

Em São Paulo, por exemplo, a imposição de uma prescrição aos professores no contexto atual da BNCC é evidente no currículo ativo, que é o produzido pelo próprio docente em sala de aula, por meio do currículo avaliado, isto é, por avaliações externas. No estado o currículo já era prescrito e apostilado mesmo antes do documento nacional, com o “São Paulo Faz Escola” (2008) e o “Currículo paulista” (2019), junto a avaliações do SARESP, vinculado a avaliações internacionais, sendo, inclusive, a remuneração docente vinculada ao bom resultado dessa avaliação.

Diante da obrigatoriedade do comprimento de “passar todas as matérias prescritas” dado que serão avaliadas posteriormente, há um esvaziamento intelectual na prática docente, tendo sua autonomia restringida que significamente dificulta a produção de um projeto crítico com a pedagogia do conflito como propomos com a leitura de *Angola Janga* ou outras narrativas históricas com potencialidades transformadoras.

Ainda assim, propomos o presente projeto por entendermos o professor como agente intelectual que se apropria e produz seu currículo, uma vez que não somos (ou não deveríamos ser) um apêndice da BNCC. Como aponta Giulio Argan:

*Não se projeta nunca para, mas sempre contra alguém ou alguma coisa: contra a especulação imobiliária e as leis ou as autoridades que a protegem, contra a exploração do homem pelo homem, contra a mecanização da existência, contra a inércia do hábito e do costume, contra os tabus e a superstição, contra a agressão dos violentos, contra a adversidade das forças naturais; sobretudo, projeta-se contra a resignação ao imprevisível, ao acaso, à desordem, aos golpes cegos dos acontecimentos, ao destino. Projeta-se contra a pressão de um passado imodificável, para que sua força seja impulso e não peso, senso de responsabilidade e não complexo de culpa. Projeta-se contra algo que é, para que mude; não se pode projetar para algo que não é; não se projeta para aquilo que será depois da revolução, mas para a revolução, portanto contra todo tipo e modo de conservadorismo.*²³⁵

Para a implantação de um projeto é essencial que o docente conheça a cultura escolar na qual está inserido, termo cunhado a partir de estudos da história escolar. Ao se debruçar no estudo das disciplinas escolares ao longo do tempo e das diferentes sociedades, André Chervel pontuou que os saberes escolares não são meras vulgarizações dos saberes universitários, nem prescrições oficiais do estado.²³⁶ Assim, partindo da ideia da escola como produtora de conhecimento, Antonio Viñao Frago²³⁷ e Dominique Julia²³⁸ trouxeram a ideia de Cultura Escolar, que Julia sintetiza como:

um conjunto de *normas* que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a

²³⁵ ARGAN, Giulio Carlo. *Projeto e destino*. SP: Ática, 2004, p. 53

²³⁶ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa in Teoria & Educação. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

²³⁷ VIÑAO FRAGO, Antonio. Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores. Educação & Realidade. V. 29, n. 2. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de educação, p. 65-87. 2004.

²³⁸ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores.²³⁹

Além disso, existem também as manutenções que se tornaram hegemônicas, isto é, a chamada forma escolar, como foi reconhecido por Vincent, Lahire e Thin²⁴⁰, que foram cruciais para o entendimento dos mecanismos culturais e sociais da escola. A forma escolar está ligada a um processo de socialização peculiar que ocorre na instituição, marcada pela vivência com regras impessoais, saberes objetivados, construção de um espaço e um tempo escolar. Para os autores²⁴¹, “a forma escolar de socialização é hoje hegemônica” e seus mecanismos teriam ultrapassado os muros da escola e se inserido nas relações familiares, nas Igrejas, nas empresas, etc. Com isso, a forma escolar institucionaliza a transmissão de conhecimentos organizados em conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais, produzindo um saber-fazer próprio. Em seu texto, ressaltam as especificidades dessa forma de socialização: o aprendizado das civilidades, da submissão a regras e normas comuns para todos no cotidiano escolar, do predomínio de saberes escriturais formalizados em detrimento da oralidade.

Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder. Isto é verdadeiro não só em relação à escola: qualquer modo de socialização, qualquer forma de relações sociais, implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes (constituídos ou não como tais, isto é, como saberes objetivados, explícitos, sistematizados, codificados) e na ‘aprendizagem’ de relações de poder.²⁴²

Essa discussão, de forma geral, não é, entretanto, considerada na produção dos currículos da disciplina de História, uma vez que, via de regra, ignora-se as particularidades de cada comunidade escolar, as diferenças e diversidades de cada escola e, conseqüentemente, os conteúdos de que precisam. As condições, contextos e realidade de cada uma variam significativamente de uma região da cidade para outra, levando o corpo docente à necessidade de adaptar, muitas vezes, os conteúdos e os métodos pedagógicos para despertar o sentimento de interesse e promover a aprendizagem desejada.

²³⁹ Ibidem, p. 15.

²⁴⁰ VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n33, jun/2001. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=885775&pid=S1677-9843200500020000300012&lng=pt. Acesso em: 18/09/2020.

²⁴¹ Ibidem, 2001, p. 1

²⁴² Ibidem, p. 17-18

O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do 'senso comum', de representações sociais de professores e alunos que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula.²⁴³

Para o professor, saber sobre a história da comunidade e da própria unidade escolar onde trabalha é fundamental para qualquer projeto que queira trabalhar, pois não há como despertar o sentido da escola, procurado pelos alunos, caso o professor ignore a realidade de onde as pessoas com quem trabalha vieram. É isso o que acontece muitas vezes no início de carreira quando docentes lecionam em locais distantes de suas residências, em bairros periféricos distantes, ou até mesmo em diferentes cidades, entrando em uma cultura escolar própria, mas sem dominar seus códigos.

Além de considerar o meio no qual se atua como docente, também é necessário pensar a metodologia que irá ser coerente com a sua intencionalidade. Como iremos propor, não é possível um método descolado da concepção pedagógica, como apontam Freire, Gadotti e Guimarães:

Temos certeza de que não é possível separar teoria e método. Na concepção positivista basta ter rigor metodológico para atribuir a pesquisa um caráter de cientificidade, não se colocando aqui a questão da validade ou da relevância do objeto pesquisado: o método absorve a teoria.²⁴⁴

A citação traz a concepção do professor como agente intelectual que não deve ficar preso no desconhecimento inicial, pois conhecer a realidade local o aproxima de seus alunos, rompe a distância comum ao que é desconhecido. É dessa forma que os alunos se sentem pertencentes à escola e, conseqüentemente, colocam-se mais dispostos à interação e colaboração para uma melhor aprendizagem.

Nosso aluno, cada aluno tem que perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá ser nunca um guerreiro medieval ou um faraó do egípcio. Ele é um homem de seu tempo e isso é uma determinação histórica. Porém, dentro de seu tempo, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer como sujeito

²⁴³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.25

²⁴⁴ GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p.26.

de sua própria história e, por conseguinte, da História social de seu tempo. Cabe ao professor, utilizando-se de métodos históricos (...) aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a ‘inclusão histórica.’²⁴⁵

De forma mais específica, entender como se dá a aprendizagem de conteúdos curriculares na escola pública, suas particularidades e sua aplicação na prática sempre será o desafio de qualquer prática pedagógica. Dentro dessa discussão, os materiais didáticos e de apoio à aprendizagem aparecem como facilitadores para a aplicação do currículo real que será seguido pelo educador. Os educandos, assim, são estimulados por materiais produzidos pela gestão pública, mas, talvez mais interessante, é quando podem também os construírem:

Podemos dizer que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina. Além da criação de materiais didáticos pelos professores, há também produções feitas pelos alunos, constituídas de textos escritos diversos, como narrativas, painéis, desenhos, jogos, mapas, maquetes etc. Esse tipo de produção por parte dos alunos consiste numa forma de criação de material didático resultante do domínio do conhecimento obtido no decorrer do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a produção de materiais didáticos pelo próprio aluno deve ser uma das metas do trabalho docente.²⁴⁶

O discente que produz, o faz pelo interesse advindo de vários possíveis fatores: desde o bom trabalho do professor, do conteúdo, à própria vivência, e, assim, participa da construção do conhecimento, edificando materiais que serão utilizados para a aprendizagem. Não são todos os conteúdos e métodos propostos pelas instâncias pedagógicas e educacionais da gestão pública que interessam os alunos, mas o bom discente será sempre aquele que conseguir colocar o aluno para construir seu próprio material didático e assim construir aprendido.

Douglas Kellner aponta que a pós modernidade traz um ganho pois “estendem as noções de leitura, escrita e textualidade à uma variedade de textos culturais, que vão de tratados filosóficos a filmes à romances populares”²⁴⁷, o que para o autor favorece o desenvolvimento amplo de uma pedagogia crítica. Para os autores dos estudos culturais, estes quadrinhos podem,

²⁴⁵ PINSNKY, J.; PINSNKY, C. B. Abordagens. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36. P.28

²⁴⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p.30

²⁴⁷ KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós moderna, In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 11ª edição, 2019, (p.101-128), p.103

assim, atingir o que muitas linguagens mais elaboradas não conseguem, pois muitas vezes desconsideram o multiculturalismo presente na sociedade. Roger J. Simon, outro pensador dos estudos culturais, afina ainda mais o conceito, desenvolvendo a chamada Pedagogia da Possibilidade que:

Envolve a prática de produção de significados no contexto de interações – histórica e concretamente definidas com formas escritas, visuais e/ou auditivas, fornece uma base substantiva para a análise de uma política de uma aprendizagem sustentadas por práticas particulares de representação. Esse conceito, além disso, possibilita uma análise das estruturas no interior das quais encorajamos as pessoas a interagir com essas práticas.²⁴⁸

Nesta Pedagogia, as Histórias em Quadrinhos são uma Tecnologia Cultural que tem a possibilidade de produzirem sentido, o que está alinhado com uma Pedagogia Crítica que vê a escola como produtora de conhecimento.

3.1 Saviani e a busca da curvatura da vara

Piaget e seus seguidores apontam uma limitação na possibilidade do ensino de História. Segundo o autor, as crianças têm diferentes fases de desenvolvimento cognitivo e a abstração necessária para o ensino de História começaria, apenas, na pré-adolescência. Os pensadores russos Leontiev, Vigostik e Davidov, por outro lado, apontaram que o processo de aprendizagem é relativo ao meio social.²⁴⁹ Essa ideia, no entanto, demorou para chegar no Brasil, tendo sido trazida por Marta Kohl, e desenvolvida por pesquisadores da USP e UFRJ. Nos anos 1980, Dermeval Saviani, que lecionava na PUC-SP, incorporou, então, muitas interpretações desses autores para desenvolver sua teoria.

Saviani desenvolveu e usava o método que chamou de pedagogia histórico-crítica, contando com influências da teoria da atividade de estudo, do psicólogo soviético Alexei Leontiev. Sua proposta era a de elaborar uma metodologia que superasse as teorias de ensino até então em curso, em especial a do tipo crítico-reprodutivista, ou teoria do sistema de ensino como violência simbólica, representada por Bourdieu, Baudelot, Athusser e Establet ²⁵⁰. Esses

²⁴⁸ SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural, In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 11ª edição, 2019, (p.61-82), p.66.

²⁴⁹ BNCC de História nos estados: Sessão 1 (PR e MG). Produção por: Especialização em História da Bahia, EHB-UEFS (Youtube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MNemeAjmoV8>. Acesso em 18/09/2020.

²⁵⁰ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*, Campinas: Autores Associados, 2008.

teóricos enxergaram os problemas da educação, no entanto, não promoviam saídas possíveis, já que entendiam que o papel da educação seria o de reproduzir os valores da sociedade. Saviani, então influenciado por textos marxianos e marxistas, entendeu a educação como um processo dialético em que é possível agir para que esta não seja a mera reprodução da sociedade.

Para que haja uma transformação, portanto, Saviani aponta a necessidade do uso do método histórico-crítico, que tem como foco a transmissão de conteúdos científicos por parte da escola, porém sem ser conteudista. O autor entende que esse conhecimento científico é uma arma fundamental para os subalternos se emanciparem. A Pedagogia Histórico-Crítica surge como referencial para a compreensão da questão educacional, com base no desenvolvimento histórico objetivo. Fundamentada pelos princípios do materialismo histórico dialético, traz a compreensão da história a partir da determinação das condições materiais da existência humana. Em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*, o autor expõe o contexto da formulação desta teoria, apontando que no final da década de 1970, havia uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro, de se fazer a crítica da pedagogia oficial, evidenciando seu caráter reprodutor.

Na virada dos anos 1970 para os anos 1980, a crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar-se a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los²⁵¹

Outro ponto fundamental da teoria de Saviani é a ideia da importada de Lênin da “curvatura da vara”. Após tantos anos de problemas como desigualdade, racismo, etc, não bastaria colocar uma vara reta, pois ela seguiria pendendo para o mesmo lado que durante tantos anos ela pendeu. Seria necessário curvar a vara para o outro lado e só assim poderíamos atingir uma sociedade justa.²⁵²

Pensando que nosso projeto visa combater o racismo estrutural por meio da educação, não nos cabe uma postura crítico-reprodutivista, pois isso seria entender que nada podemos fazer. Logo a proposta deste trabalho identifica-se com a teoria histórico-crítica. Pensando na teoria da curvatura da vara, o projeto do uso de *Angola Janga* não pode se limitar em não ser racista, deve ser antirracista.

²⁵¹ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* 2003. P. 119

²⁵² SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*, Campinas: Autores Associados, 2008.

Para diferenciar-se da concepção crítico-reprodutiva, o autor apontou saídas que não perdessem o senso crítico e que rompem com a reprodução da desigualdade no processo da aprendizagem. Nesse sentido, Duarte e Saviani²⁵³ afirmam que “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias”. Para a pedagogia histórico-crítica, a escola é fundada pela sociedade que, na lógica de produção capitalista, está dividida em classes com interesses opostos. Estes interesses alcançam a escola de forma que a classe dominante não permite sua transformação em prol dos interesses da classe dominada. Para que a teoria pedagógica seja revolucionária, esta deve ser pensada sob esses interesses, fazendo da escola um instrumento de luta contra a marginalidade.

A função da escola será, assim, difundir os conhecimentos no patamar mais desenvolvido em que se encontra, visando a humanização dos indivíduos. O destaque nesta metodologia não será nem o professor, como na pedagogia tradicional, e nem os alunos, como na pedagogia nova, mas sim no conhecimento que auxiliará na compreensão da realidade:

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.²⁵⁴

Como continuador dos estudos de Vygotsky, Leontiev²⁵⁵ defende que no processo de socialização o homem humaniza-se e desenvolve as funções psíquicas superiores, isto é, o homem se faz sujeito a partir do processo social do trabalho, que opera sob a ação de dois tipos de leis: as biológicas, nas quais os órgãos se adaptam às condições e necessidades de produção; e as sócio-históricas, que regem o desenvolvimento da produção e dos fenômenos por ela engendrados. Com o salto evolutivo para a categoria homo sapiens, o homem libera-se das leis biológicas para que somente as leis sócio-históricas sejam condutoras do seu desenvolvimento.

²⁵³ SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 9

²⁵⁴ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*, Campinas: Autores Associados, 2008, p. 45.

²⁵⁵ LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004

Sem a biologia como instrumento de fixação, o acúmulo historicamente desenvolvido é transmitido pelo homem a partir do que é a atividade humana fundamental: o trabalho.

O trabalho, enquanto atividade, é o que possibilita ao homem transformar a natureza de acordo com as suas necessidades, criando os objetos e meios de produção, desenvolvendo técnicas, ciência e arte. O conhecimento demandado para a produção dos artefatos é também neles cristalizado, incorporando o progresso e a complexificação dos processos de desenvolvimento dos produtos. Em outros termos, as forças produtivas revelam o nível de desenvolvimento das forças de produção. Reconhecendo este mecanismo, Leontiev aprofunda a questão do desenvolvimento do homem a partir da descrição de como ocorre o processo de apropriação das aquisições do desenvolvimento histórico da sociedade pelos indivíduos, isto é, o alcance ao conhecimento.

Partindo do conceito de atividade humana enquanto transformação criativa das pessoas a partir do trabalho, Leontiev investigou sua construção concreta determinando seus componentes: as necessidades e os motivos, os objetivos, as condições e meios de alcance, ações e operações²⁵⁶. Além de contemplar os componentes do conceito geral, a atividade de estudo traz como particularidade um conteúdo e objeto já específico e a obrigatoriedade de um princípio criativo ou transformador.

A necessidade se constitui como elemento condicional para que a aprendizagem de fato ocorra e para que os conteúdos sejam verdadeiramente assimilados. Essa, trata-se da necessidade que tem o aluno de experimentar os diferentes materiais (como por exemplo as histórias em quadrinhos) com a finalidade de desmembrar a essência geral do particular, isto é, extrair o conhecimento teórico por meio da experimentação. A correta organização da atividade de estudo é sempre iniciada pela necessidade, o estado de carência em relação ao objeto do conhecimento, e pela motivação, que fará o sujeito agir para preenchê-la. Sem existir a primeira, a aprendizagem não se consuma verdadeiramente. A segunda condição para a aprendizagem é a colocação de uma tarefa de estudo que demandará como solução a experimentação com o material a ser assimilado. Assim, parte-se para as ações e operações (suporte para as ações), visando a solução do problema. Resolvendo a tarefa, o aluno chega no objeto, o conceito que exprime a relação de origem, ou essência, que o diferencia de todos os demais. Como o estado de necessidade exprime o estado de necessidade humana, a de criar a partir do que já tem como

²⁵⁶ DAVIDOV, V. V. (1999). O que é a atividade de estudo. Revista "Escola inicial" nº 7, ano 1999. Tradução do russo (para uso em sala de aula) de Ermelinda Prestes.

saber apropriado, o encontro com o objeto levará o aluno a novas necessidades, dando continuidade à atividade de estudo.

Passando ao método de Saviani,²⁵⁷ são cinco passos para a sua formulação: primeiro, a Prática Social; segundo, a Problematização; terceiro, a Instrumentalização; quarto, a Catarse; e quinto passo, à Prática Social. A prática social registra-se em dois lugares, é ponto de partida e chegada, e constitui-se como lugar comum de professores e alunos. Esses têm uma visão sincrética do todo do conhecimento a ser aprendido; aqueles têm uma compreensão sintética precária. No segundo passo, a problematização consistirá na identificação dos principais problemas postos pela prática social. Desta detecção, passa-se para a resolução da prática social, apontando para o conhecimento que será necessário dominar. Na instrumentalização, ocorre a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à resolução dos problemas da prática social detectados e problematizados. Seguindo ao quarto passo, a catarse, “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”²⁵⁸. Nesse passo efetivamente ocorre a assimilação do conteúdo pelo aluno. É importante dizer que o momento catártico não ocorre somente ao final do processo de ensino, mas durante todo o processo em que surge a assimilação de conhecimentos pelos alunos.

Ao propor o retorno para a prática social após a catarse, Saviani, assim como Leontiev, propõe a renovação das necessidades e aponta para a expansão da prática social a partir dos conhecimentos, refazendo a problematização que poderá ser aproximada à motivação, levando a busca à instrumentalização enquanto apropriação de ferramentas culturais que produzirá as ações e assim por diante. A catarse em Saviani será a chegada na essência do objeto que possibilitará ao retorno para o concreto, isto é, a prática social. Entendendo que essas aproximações sejam possíveis, ambos os autores reconhecem que a percepção do homem em relação ao mundo dependerá sempre da prática social e dos conhecimentos disponíveis no momento histórico em questão, de forma a acentuar a influência dos fatores objetivos no processo de produção do conhecimento e da aprendizagem. Assim como Leontiev considerou as condições objetivas da sociedade russa em que viveu, Saviani tem como referência as condições da sociedade brasileira do presente, contextualizando a prática social e as motivações envolvidas no processo de ensino como determinantes para se alcançar o conhecimento.

A partir desta vinculação determinante da prática social no trabalho pedagógico, propomos uma sequência didática. Com o detalhamento das aulas descrito no plano, a

²⁵⁷ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*, Campinas: Autores Associados, 2008.

²⁵⁸ *Ibidem*, p. 57.

problemática será desenvolvida de maneira que se possa tanto esmiuçar melhor os conteúdos sociológicos presentes na obra, quanto favorecer a promoção de atitudes que visem a superação de preconceitos e do senso comum, direcionando para o desenvolvimento da capacidade crítica de análise.

Voltando para o projeto, *Angola Janga* é uma obra que busca discutir a História do Brasil e dos escravizados valendo-se de grande rigor científico com muitas citações bibliográficas do “conhecimento historicamente acumulado”. Sendo assim, entendemos que seja coerente a utilização da obra pelo docente que busque utilizar a teoria de Dermeval Saviani em sua prática docente.

Refletindo sobre sua linguagem, como nos aponta Cagnin, percebemos uma grande diferença nos traços, nas metáforas, nas cores e luzes nos quadros, ou seja, na sua dimensão artística como um todo. É possível, assim, trazer vários conceitos importantes de serem trabalhados, em especial visando desenvolver um olhar crítico de forma coerente com o currículo descolonizado e uma historiografia a contrapelo proposta por Walter Benjamin, bem como, pedagogicamente, o uso destas obras são sustentadas pela Pedagogia Histórico Crítica de Saviani, tal como colocamos acima acerca da curvatura da vara. Com o racismo estrutural e o silêncio da educação tradicional, obras como a de D'Saete, em sua dimensão artística, traz vozes silenciadas e uma narrativa a contrapelo baseada nas memórias dos escravizados.

Davidov pensa no aprendizado como um processo de buscas necessárias por soluções à problemas concretos, consistindo isso o conceito de atividade. Educação é humanização pois para solucionar as necessidades humanas é necessário construir e recorrer ao conhecimento historicamente construído e, desse modo, entrar em contato com o conhecimento é se humanizar.²⁵⁹

Os jovens periféricos, em sua maioria negros, se deparam com a desigualdade e o racismo estrutural cotidianamente, uma situação problema que pode ser explorada pelo docente através da obra de D'Saete como um todo, em especial *Angola Janga*. A obra pode ser um instrumento importante para a mediação entre o conhecimento e o aluno, na medida em que a linguagem dos quadrinhos dialoga mais com a cultura juvenil e, de uma forma crítica e sensível, traz esse conhecimento historicamente construído que revela as origens das desigualdades raciais que se refletem na estrutura social.

²⁵⁹ DAVIDOV, V. V.(1999). O que é a atividade de estudo. Revista “Escola inicial” n° 7, ano 1999. Tradução do russo (para uso em sala de aula) de Ermelinda Prestes.

3.2 Busca de uma de uma prática educativa para além do Capital

Para além de Saviani que pensa em um projeto escolar, mas como ele, este trabalho ainda recorre ao conceito de “educação para além do capital” pensado pelo filósofo húngaro István Mészáros, reconhecidamente um dos principais intelectuais marxistas contemporâneos. Esse parte do marxismo para sua interpretação de Mundo em especial do campo da Educação. Porém é importante destacar a distinção desses pensadores. Saviani está pensando em um projeto pedagógico de intervenção na sociedade. Mészáros, por sua vez, não se restringe à escola, antes parte de um conceito mais amplo, o de educação. Dessa forma, a teoria da “educação para além do capital” não estaria restrita aos docentes, mas estende-se a todos agentes sociais que buscam transformação por meio da educação, institucional ou não.

Trabalhamos com duas obras do filósofo. Da primeira, *A teoria da alienação em Marx*, lançado em 1970 durante a guerra fria, tomamos o conceito de auto-alienação como um dos pilares do pensamento marxiano que, dentre outros pontos, leva para a crise estrutural na educação. Na segunda, *A Educação para além do Capital*, ensaio publicado em 2005 da sua apresentação Fórum Mundial de Educação no ano anterior, o autor retoma o tema da crise da educação já sob o contexto do Neoliberalismo global.

Em ambas as obras Mészáros vê a educação como instrumento fundamental para a “contrainteriorização do Capital” e conseqüentemente para se pensar uma sociedade para além do Capital. O autor não é ingênuo e aponta as limitações e as dificuldades de ações, em especial na educação formal, mas essa, para ele, está além dos muros da escola, e somente nesta educação ampla ela terá este potencial transformador. Pensando nisso é que propomos um projeto de Educação para além do Capital no ensino de História, pensando uma atividade que transcende os muros da escola.

Em *A teoria da alienação em Marx*, Mészáros analisa os *Manuscritos filosóficos-econômicos de 1844*, que era interpretado pela crítica marxista como uma obra idealista. O autor desmonta essa crítica apontando que os Manuscritos trazem pontos importantes da teoria Marxiana como a auto-alienação do trabalho. Essa obra busca então acabar com a falsa oposição entre o jovem Marx e o Marx maduro, e propõe pensar a obra de Marx como ligada e coerente. Nos três capítulos finais, o autor pensa a atualidade da obra de Karl Marx, como a Alienação leva à crise na Educação, um resultado da auto-alienação de si, ao mesmo tempo que ela também amplia, ainda mais, a alienação da sociedade.

Em Junho de 2004, na abertura do Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, Mészáros apresenta *A Educação para além do Capital*, que no ano seguinte é publicado pela

editora Boitempo como ensaio, trazendo uma reflexão de natureza dialética na direção do fortalecimento da determinação dos que lutam contra o domínio do capital, da exploração e da opressão, sobretudo no campo do trabalho. A obra traz uma continuidade dos conceitos trabalhados na obra de 1970 e apresenta o debate acerca da possibilidade da superação da lógica do capital por meio de processos educativos amplos. Para o autor:

Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente[...] apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica do capital

²⁶⁰

Reflete-se, assim, sobre a educação enquanto possibilidade importante na busca de uma "transcendência positiva da auto-alienação do trabalho" e na luta contra a "contra-interiorização" do capital. O autor afirma seu papel como "soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente."²⁶¹

A educação formal, no entanto, segundo ele, dificilmente dará conta dessa transformação. Partindo da ideia do cientista suíço Paracelso, Mészáros aponta que a Educação é um processo da vida toda, ou seja, uma prática educativa verdadeiramente emancipatória não poderá ficar restrito às paredes da escola, tampouco sua crise será resolvida estritamente nela, pois essa não pode ser compreendida separadamente da crise estrutural gerada pela alienação do Capital. Assim, o autor conclui *A teoria da alienação em Marx* com a seguinte análise, onde vemos que o desafio histórico é o combate à alienação do capital, necessário para construirmos uma sociedade para além dele:

Tanto as instituições quanto a ideologia do capital monopolista são estruturalmente incapazes de resolver tal problema radicalmente novo. A intensidade e a gravidade da crise educacional-ideológica do capitalismo dos dias atuais são inseparáveis do seu grande desafio histórico.²⁶²

²⁶⁰ MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do Capital*, São Paulo: Editora Boitempo, 2015 (2ª edição)-tradução Isa Tavares. P.47-48

²⁶¹ Ibidem, P.65

²⁶² MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*, São Paulo: Editora Boitempo, 2016 – tradução Nélio Shineider. P.284.

A Educação é, portanto, instrumento de transformação da realidade alienada. Dessa forma, nós educadores devemos buscar uma prática de combate à alienação. Como historiadores e professores vemos, nessa luta, como fundamental buscar uma prática pedagógica coerente, como a que foi proposta por Walter Benjamin em *Suas teses sobre o conceito de História* de 1940, nas quais aponta para a necessidade também de sua mudança, pois:

A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso diz tudo para o materialista histórico. Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. ²⁶³

Dessa forma devemos buscar trabalhar como uma História à contrapelo, o que significa buscar uma narrativa do explorado e não do explorador. No Brasil, como já apontava os estudos de Florestan Fernandes, o ponto social marcante de nossa inserção no Capitalismo mundial é a Escravidão²⁶⁴, assim, como na historiografia thompsoniana em que o escravizado é o sujeito histórico responsável por sua liberdade, no caso de uma prática pedagógica, é esse tema o objeto a ser trabalhado para a quebra da alienação.

Uma postura educacional coerente preocupada com uma sociedade para além do capital deve buscar, portanto, muitos instrumentos de educação dentro e fora da escola, e a prática da leitura crítica é uma dessas atividades fundamentais para romper com a autoalienação. Desse modo, um exercício de práxis que visa trabalhar com linguagens que os jovens utilizam fora da escola é uma possibilidade de aproximação importante para o aluno ao mesmo tempo que essa criticidade é desenvolvida. Assim, como Mészáros aponta, se faz uma educação para a vida.

Obras como as de Marcelo D'Saete, condizentes com a historiografia crítica, traz luz sobre o pensar sobre a desigualdade social brasileira, gerada pelo Capital, mas que, antes, teve como sua marca mais evidente a barbárie do sistema, a escravização dos africanos.

²⁶³BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In Walter Benjamin - *Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232 – Tradução de Sérgio Paulo Rouanet.

²⁶⁴FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: editora global, 2016 (2ª edição).

Como historiadores e educadores, portanto, partimos da compreensão de mundo de a necessária transformação consciente da realidade se dá de maneira mais eficiente quando se parte da realidade e dos problemas onde se está inserido. Assim, acreditamos que a escolha temática seja coerente na medida que leva o aluno a compreender seu meio e a romper a auto-alienação, pois passa a entender as contradições do sistema - como apontadas por Marx e Mészáros. Com o conhecimento que é possível buscar a sociedade para além do capital.

3.3 Pedagoginga

Com o mesmo nome da música citada na epígrafe, Pedagoginga é uma proposta pedagógica de Allan da Rosa, historiador e educador popular. Tanto sua proposta educacional quanto e a música de Thiago Elniño são críticas contundentes ao sistema educacional tradicional, feito por e para brancos pela completa negação histórica das matrizes africanas e afrodescendentes que só foram incluídas ainda muito recentemente. Se Saviani pensava na transformação dentro da escola, Mészáros ampliava o leque para uma educação da vida, e a pedagoginga de Allan da Rosa radicaliza ainda mais a interpretação de que práticas educativas fora da escola podem transformar a sociedade e, conseqüentemente, a própria escola.

O termo Pedagoginga faz uma fusão da Pedagogia com a ginga presente em várias práticas de resistência dos escravizados e seus descendentes. Foi então desenvolvida como uma prática pedagógica que visa uma educação popular e uma releitura da História e cultura da África e dos Afrodescendentes. Inicialmente pensada e aplicada por Allan da Rosa fora dos muros da escola, podemos aqui pensar em modos de ser aplicada no ensino regular.

Assim, nossa proposta é a de uma Pedagogia cultural, o que significa recuperar os conhecimentos culturais trazidos pelos alunos, em especial por aqueles das culturas das minorias que muitas vezes não encontram na escola um caminho para a construção de suas identidades.

A prática pedagógica de Allan da Rosa é detalhada no livro *Pedagoginga, autonomia e mocambagem*, trazendo uma proposta de rompimento com a visão hegemônica na relação de ensino-aprendizagem e apontando como insuficientes as práticas tradicionais de educação formal nas escolas e universidades do país. Dividido em duas partes, logo na introdução de Davison Nkosi já se aponta a crítica a pedagogia escolar presente também na música homônima de Elniño:

Se a pedagogia, enquanto ciência que trata da educação, tem sido corretamente criticada em sua dificuldade de incorporar a experiência é as concepções cronológicas das culturas não européias em seu fazer-se, embora ao mesmo tempo essas “outras” concepções, por eram ignoradas, preservam e ressignificam “outras” pedagogias nem sempre reconhecidas enquanto tal, Allan da Rosa nos oferece uma ginga cravada na encruzilhada entre saberes oficiais (ainda que contra-hegemônicos) que se validam nas academias, os saberes teóricos adquiridos a partir da experiência vivida e aqueles transmitidos e enriquecidos através das gerações.²⁶⁵

Na primeira parte, o autor teoriza sobre a pedagogia, apontando sua importância. Na segunda, relata sua experiência de cursos independentes desenvolvidos entre 2009 e 2012, apontando a prática necessária, que seria a teoria junto com a prática transformadora na educação popular. Para isso, é necessário a sedimentação do ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira ao mesmo tempo que a pedagogia propõe um movimento de educação popular autônoma nas periferias, sendo, portanto, seu objetivo:

A miragem vibrante da Pedagogia é firmar no fortalecimento de um movimento social educativo que conjugue o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos.”²⁶⁶

Allan busca uma utopia de um mundo melhor por meio da educação que deve ser coletiva, uma vez que “conjuminamos o sonho de uma teia de educação popular organizada nas periferias e em espaços maloqueiros independentes da cidade, pensante, esmiuçado, se se arranhando é se assaltando com temas que vivem os do nosso chão cotidiano.”²⁶⁷ O autor discute a cultura e a história que ele chama de espírito coletivo afro-brasileiro. De caráter imaterial, em sua prática ele observa as características culturais negras na cultura brasileira sem perder de vista a situação de desigualdade da população afro-brasileira e a questão do racismo estrutural no Brasil. Para essa compreensão é necessária uma “autonomia em didática” para reflexão do docente e do discente.²⁶⁸

Na busca por transformar este quadro, partindo de Stuart Hall, o autor recupera uma cosmovisão africana resultante da atuação de importantes personalidades da intelectualidade afro-brasileira, constituída de “intelectuais, mestres, pensadores orgânicos”²⁶⁹, que “sempre esteve ligada ao espírito comunitário, aí garantindo sua força, seus princípios, seus como-fazer

²⁶⁵ ROSA, Allan da. Pedagogia, autonomia e mocambagem. São Paulo: Pólen, 2019, p.15.

²⁶⁶ Ibidem, p.25

²⁶⁷ Ibidem, p.17

²⁶⁸ Ibidem, p.21

²⁶⁹ Ibidem, p.47

e seus muitos por quês”²⁷⁰ Trata-se de uma cultura particularmente afetada por expressões de musicalidade, da dança, dos jogos e rituais, da oralidade. Apresenta diversidade de manifestações e de princípios e, sobretudo, uma “mentalidade” distinta:

A estrutura mental afro-brasileira é integrativa e não excludente, humanista e não tecnicista, polivalente, visa à unidade dos elementos em sua diversidade e não a sua fragmentação, abre espaço ao inesperado e ao desconhecido que trazem novos arranjos e formas de entrosamento, caules novos desenvolvidos de raízes ancestrais.²⁷¹

Allan aponta, assim, a importância da cultura popular de matriz africana como, por exemplo, a capoeira, o candomblé, o congado, o jongo, o caxambu, o maracatu, etc. Entende estes saberes e práticas como construtores da cultura brasileira, criativa e onde a cultura negra tem protagonismo.

O papel da ancestralidade na cultura negra é central. Segundo o autor, “a cultura negra é uma cultura de iniciação e o saber iniciático, ao transmitir-se pelos mais velhos, difere da abstração de um conceito porque é plenamente uma força viva”²⁷². O autor dialoga, ainda, com Edward Palmer Thompson, historiador inglês que apontou como os plebeus criam seu contra-teatro em detrimento dos teatros dos *gentry*²⁷³, citando o Teatro negro como exemplo de contra-hegemonia e História vista de baixo:

Identidade por nós mesmos: realçando a importância de uma visibilidade restaurada do negro pelo próprio negro, que deixa de ser uma noção alienígena é que abandona uma construção escorada e tijolada por engenho que lhe concebe como um eterno "avesso do branco", fixado por um "retrato deformado"(...) Rasgando a parede de papel dos currículos que mantêm novas faces de colonização e coisificação, revidando os programas que constituem a cultura negra como pretensos lugares ociosos (não lugares) resistem as vozes e os gestos, as heranças e sementes de entendimentos que assumem e portam uma africanidade diaspórica visceral, realizando caminhos e convívios que apresentam fundamentos é negam os desejos de esquecimento operados de cima para baixo.²⁷⁴

Outro ponto de diálogo com a historiografia thompsoniana é a compressão de que a resistência dos escravizados ocorreu “entre a negociação e o conflito a história de quilombos e

²⁷⁰ Ibidem, p.48

²⁷¹ Ibidem, p.57-58

²⁷² Ibidem, p.61

²⁷³ THOMPSON, E.P. Patrícios e plebeus. In: *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 25-85.

²⁷⁴ ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. São Paulo: Polén, 2019, p.35-36

refúgios no Brasil e nas Américas e que, atentos às contendas e desacertos entre os vampiros graúdos, aproveitando momentos especiais, crescem as raízes e os frutos mocambolas.”²⁷⁵ Assim, reflete-se sobre a contribuição da matriz cultural africana aos processos educativos e escolares, partindo da exposição e da identificação de “arquétipos que estão em nosso corpo” e de “imagens simbólicas”²⁷⁶, como a luta, a faca, a cor branca, o desafio, a palavra, a cabaça, o alimento, os búzios, as folhas etc.

Nesse contexto, Allan critica as teorias que separam a imaginação do pensamento lógico, como se percebe nas escolas que o autor vê como:

Instituição educacional, desde suas instâncias superiores até as salas de aula, teve dilatada a sua recepção, mesmo que obrigada. E aí, na imposição, um problema: se robótico o “cumprimento de ordens”, a abordagem tende a ser estereotipante, superficial ou tutelante, o enfoque descai ao míope ou ao absolutamente leigo, que por vezes chega inserido como convidado alienígena e malquisto, mesmo que advindo por leis como a 10.639/03 que assumem a existência das desigualdades na representação (e apresentação) da cultura afro-brasileira na escola. Tais abordagens seguem o padrão em suas formas e meios, atrofiando a sensibilidade e o aporte na escola de uma rica cultura de alternativas ao pensar e ao proceder.²⁷⁷

Essa crítica à escola que transmite de forma afastada a cultura afrodescendente, demanda uma mudança para uma lógica decolonial, para se combater o etnocentrismo e substituir a abordagem tantas vezes estereotipadora e superficial por uma que vise promover uma compreensão maior das diferenças, da multiplicidade e da experiência simbólica.

Para essa transformação, como colocado em seu trabalho, Allan destaca que fundamental é o sentimento de pertencimento, que “é a estrutura mística, substanciais que convidam o tato, por vezes até enganando-o e causando problemas dermatológicos e tóxicos, exigem conhecimento e respeito”²⁷⁸

Foi na procura de colocar em prática esses conceitos e teorias por meio de cursos, baseados no protagonismo periférico e na educação popular, que desenvolveu Pedagoginga, construída por meio de uma crítica contundente ao sistema escolar, não apenas pela inclusão de temas próprios a universos tradicionalmente desconsiderados na escola (como a história e cultura africana e afro-brasileira), mas também ao conhecimento científico nelas transmitido: “o paradigma da ciência clássica manipula a lógica a fim de simplificar a realidade, que é

²⁷⁵ Ibidem, p.116.

²⁷⁶ Ibidem, p.68.

²⁷⁷ Ibidem, p. 97-98.

²⁷⁸ Ibidem, p.79-80

complexa em si.”²⁷⁹. Ela é, portanto, “a forma, a didática, a maneira de gerar e de transmitir saber que permita à abstração se enamorar da sensibilidade e do sensorial, do corpo, do que somos, que é água, ponte e barco para qualquer concepção e desfrute do conhecimento”²⁸⁰, uma proposta em que Allan da Rosa “buscou equiparar o pensamento abstrato à materialidade das experiências, passadas e presentes, simbólicas e manancial de conhecimento. Cultura.”²⁸¹

O combate do racismo estrutural presente na cultura escolar é o principal objetivo dessa linha pedagógica, buscando construir uma “rede de educação popular que vá além do eventismo, da auto-idealização e do espetáculo, teia que engloba arte educação e apresenta com liberdade autonomia e reflexão”²⁸² o tema do Racismo, o que implica trabalhar com saberes ancestrais, com a interdisciplinaridade, com a promoção de sensibilidades sobretudo relacionadas ao legado cultural africano. Os cursos da Pedagogia nascem do popular e voltam-se para o popular.

Não se trata de estipular um “negro contra branco”, ou vice-versa, que desumano e desastroso, ainda cairia na poça asquerosa do binário, esse modo bem limitado e mortífero de se compreender o mundo, de guiar as atitudes. Porém, trata-se de buscar caminhos para que seja enfrentada a sórdida realidade racista brasileira, que se espraia nos campos do aviltamento, da degradação pessoal, do genocídio militarizado até as cegas e mutilantes posturas que animalizam ou estereotipam a fonte de conhecimento e a matriz afro.²⁸³

A tese defendida pelo autor não se trata de impor uma cultura dos negros sobre os brancos, mas de que aquela cultura não seja diminuída nem estereotipada pela pedagogia do consenso.

A “educação inclusiva”, conforme se acostumou a ouvir nos últimos tempos, carrega em si a demagogia, em sua apologia falsa de alteridade, etnocêntrica, já que tenta tanto converter o “outro” por uma postura exorcista quando objetiva aparar suas arestas indesejáveis, “exóticas”. O “outro”, “incluído” aqui se não participa da constituição da cosmovisão, é encaixado no mecanismo que segue ancorado a um padrão predeterminado, que não conta em sua construção com a contribuição daqueles que se “inclui”.²⁸⁴

O trecho acima relaciona-se com a teoria de Spavitt em *Pode o subalterno falar?* acerca da necessidade de abrir espaços de fala, não simplesmente falar por ele, ou incluí-lo na fala

²⁷⁹ Ibidem, p.90

²⁸⁰ Ibidem, p.122

²⁸¹ Ibidem, p.122

²⁸² Ibidem, p.123

²⁸³ Ibidem, p.96

²⁸⁴ Ibidem.

coletiva de outro grupo. Empenhando-se para superar tal condição, Allan usa de uma linguagem que, de certo modo, foge ao discurso padronizado da academia, fundamenta sua teoria pela suas experiências e utiliza uma fluidez próxima da oralidade, por meio da qual conceitos e categorias teóricas dialogam, de igual para igual, com toda uma cosmovisão afro-brasileira, metodologia é apresentada como pedagoginga.

Na procura de instaurar-se a identidade desses grupos subalternos na prática pedagógica, para Allan é preciso “compreender melhor sua própria história coletiva ou seu temperamento, mas sobretudo, sua presença e a configuração de modo de ser e de experienciar que vem de longe e está tão longe de si”²⁸⁵, e para promover seu desenvolvimento, é necessária uma educação integral, “uma educação humana em suas profundas propriedades corporais, psíquicas e espirituais.”²⁸⁶

Por não ver essa possibilidade na educação institucional, Allan da Rosa aponta as limitações da escola na nossa sociedade:

Atentando para a própria história da escola no Brasil e no mundo, marcada por autoritarismo e padronização, mas também por lutas populares que a elegem como campo privilegiado de empoeiramento, marco minha desesperança nesse modelo escolar que nos rege. A maioria das escolas que conheço e conheci são masmorras dos corpos e do pensamento, de nossa história que ali grassa invisível ou entre correias que, apavoradas tentam delapidar até mesmo nossas memórias corporais mais elementares, nos obrigados a sentar e ouvir, sentar e ouvir, sentar e ouvir... acompanhando com vergonha uma forjada e propositalmente esquecida história de nossos povos.²⁸⁷

Apesar da pedagoginga ser pensada para educação não institucional, ela pode ser adaptada para uma prática docente dentro das escolas, especialmente pensando na leitura de *Angola Janga* que “se encaixa como uma luva” no projeto, tanto em uma leitura mediada por um docente em uma escola, quanto em uma roda de leitura pensada por educadores populares em casas culturais, similar as práticas que Allan da Rosa descreve em seu livro.

Outra autora que faz uso da pedagoginga em sua prática docente é a historiadora e professora do ensino básico Luana Tolentino, que vê a educação pública como caminho de emancipação dos subalternos e, como Allan da Rosa, pensa em uma educação que fomente a identidade e ancestralidade, mas, diferentemente dele, registra essas ações na educação formal, em suas experiências em sala de aula.

²⁸⁵ Ibidem, p.99-100.

²⁸⁶ Ibidem, p.100

²⁸⁷ Ibidem, p.125

Em seu livro *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*, a autora chama a atenção para a importância da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, uma porta que abriu caminhos para estruturar uma política educacional que incentivou e continua a incentivar práticas pedagógicas que buscam combater o racismo no território escolar. Na obra, mostra os perigos do machismo, do sexismo e da LGBTQfobia que permeiam o cotidiano escolar, não em práticas prescritas, mas no currículo oculto. Ao apresentar uma dialética entre a prática professoral e as experiências de vida, procura estabelecer a humanização, alicerçadas por práticas pedagógicas criativas que desenvolvam o diálogo com a realidade do dia a dia dos alunos e alunas sem silenciar as suas inúmeras potencialidades, que a autora apresenta a partir dos questionamentos e das práticas que ela relata seus projetos desenvolvidos.

Atuando na região metropolitana de Belo Horizonte, a autora, referenciando-se Boaventura de Souza Santos, afirma ser uma região marcada pelo “fascismo social”, territórios urbanos onde se imperam a segregação e a exploração da maioria.²⁸⁸ Neste quadro de grande marginalização, a autora aponta práticas para a construção de um futuro melhor. Ao pensar a prática pedagógica, cita Paulo Freire sobre a necessidade de partir do aluno, de “respeitar os seus saberes”²⁸⁹, e de colocar-se como intelectual. Referenciando-se em Bell Hooks, “a devoção aos estudos, a vida do intelecto é um ato contra-hegemônico.”²⁹⁰

Luana traz muitos elementos da cultura afro-brasileira para a sala de aula, como na produção do “Rap da felicidade”²⁹¹ e do “funk cordélico”,²⁹² na valorização da beleza no “I desfile do Cabelo Crespo e Cacheado”²⁹³ e também no estímulo à leitura de autoras negras que ela apresenta em “Professora, quando eu crescer, quero ser Carolina de Jesus”²⁹⁴ e em “Chimamanda é linda e feminista.”²⁹⁵

Assim como esse trabalho, também o estímulo à leitura feito pode ter muito sucesso ao se trabalhar com *Angola Janga*, além da forma interessante que Luana buscou para instigar a

²⁸⁸TOLENTINO, Luana (SANTOS, L.D). *Outra Educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte: Mezza Edições, 2018, p.16.

²⁸⁹FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002 p.33, In TOLENTINO, Luana (SANTOS, L.D). *Outra Educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte: Mezza Edições, 2018, p.56.

²⁹⁰HOOKS, Bell. *Ensinado a transgredir: educação como prática de liberdade*, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013, p.10, In: TOLENTINO, Luana (SANTOS, L.D). *Outra Educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte: Mezza Edições, 2018, p.96.

²⁹¹TOLENTINO, Luana (SANTOS, L.D). *Ibidem* p.23-25.

²⁹²*Ibidem*, p.57-59.

²⁹³*Ibidem*, p.30-32.

²⁹⁴*Ibidem*, p.26-29.

²⁹⁵*Ibidem*, p.45-49.

curiosidade dos alunos, a linguagem em quadrinhos favorece essa aproximação por conta das imagens que dialogam mais com o universo cultural da juventude. Junto ao estímulo, à problematização é feita com a mediação do docente e a prática da pedagogia ganha vida na sala de aula.

Ao trabalhar estes pontos com alunos do sexto e sétimo ano do ensino fundamental II, na faixa etária dos onze e doze anos, o que, para algumas correntes pedagógicas, seria inadequado, a autora aponta a necessidade de ação do professor para pensar e trabalhar sobre sua realidade. Para “implantar a pedagogia”, Luana considerou a cultura escolar que estava inserida e partiu do repertório dos alunos considerando a realidade em que lecionava, pois ela visava uma ampliação do conhecimento da história e da cultura Afrodescendentes partindo da premissa que esse conhecimento é a arma mais poderosa para o combate do racismo estrutural brasileiro. A ginga é a beleza e a arma, fundamental para despertar a consciência orgânica. Ainda que o racismo atinja pretos e pardos no Brasil, devemos ressaltar que ele é um problema de todos e os cursos de educação popular são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática no Brasil. E, nesse sentido, a obra de Marcelo D’Saete é um material riquíssimo para trabalhar todos os pontos trazidos pela pedagogia.

Assim, indo em favor de transformar aquilo que todas as críticas trazidas por Allan da Rosa e a música de Thiago Elniño denunciam sobre a falta de sentido no tradicional modelo de ensino, em especial dada a ausência no currículo ativo de uma narrativa a partir da perspectiva do aluno afrodescendente, a leitura de *Angola Janga* pode e deve servir para dar vida a esse projeto de emancipação, seja em espaços fora da educação institucional como, por exemplo, em todas as leituras, seja dentro da escola desafiando os currículos prescritos majoritariamente eurocêntricos, com a mediação do professor, como na troca de experiências em uma roda a história em quadrinhos que poderá despertar a produção de uma identidade necessária para desenvolvimento de projetos contra-hegemônicos que visam a emancipação estrutural (da instituição escola) e superestrutural (ideologia dominante).

3.4 Práxis educacional

Os quadrinhos como uma linguagem próxima dos alunos é um exemplo perfeito para a práxis pedagógica transformadora, pois sendo aplicada adequadamente há a participação ativa deles em diálogo com mediação do professor, transformando alienação em consciência.

As três possibilidades pedagógicas sugeridas nesta seção têm uma linha em comum que é a Práxis, teorizada por Marx, aprofundada por Gramsci e apropriada por Paulo Freire, definida

como o encontro da teoria com a ação. Para Abbagnano em seu *Dicionário de Filosofia*, a práxis:

Enquanto terminologia marxista, designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. Marx dizia que é preciso explicar a formação das ideias a partir da “práxis material”, e que, por conseguinte, formas e produtos da consciência só podem ser eliminados por meio da ‘inversão prática das relações sociais existentes’, e não por meio da crítica intelectual.²⁹⁶

Para Paulo Freire, a práxis é necessária na prática docente transformadora. Como aponta em *Educação como prática de Liberdade*: “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”²⁹⁷, e complementa, já nos anos 1990 de volta do exílio, considerando que existem as teorias da ação dialógica e da ação antidialógica:

A liderança revolucionária não pode repetir os procedimentos da elite opressora. Os opressores, ‘penetrando’ os oprimidos, neles se ‘hospedam’; os revolucionários, na práxis com os oprimidos, não podem tentar ‘hospedar-se’ neles. Pelo contrário, ao buscarem, com estes, o ‘desejo’ daqueles, devem fazê-lo para conviver, para com eles estar e não para neles viver.²⁹⁸

Ilustrando a busca da práxis para o processo de educação, Paulo Freire alerta para não se repetir os mesmos caminhos dos opressores. Em diálogo com o que Franz Fanon diz sobre identidade, pertencimento, reconhecimento e ressignificação da cultura, para o autor é preciso primeiro lutar contra a lógica dominadora, resgatar tais aspectos, para posteriormente manter as identidades culturais. Só então a restituição cultural será bem-sucedida e se promoverá um processo transformador na sociedade.

Para Fanon, a busca de reconhecimento é necessária. “Para obter a certeza de si mesmo, é preciso a integração do conceito de reconhecimento. O outro, igualmente, espera nosso reconhecimento, a fim de se desenvolver na consciência de si universal. Cada consciência de si procura o absoluto.”²⁹⁹, mas, como Freire afirma, a luta não existe somente para se tentar preservar a cultura colonizada, mas é, sobretudo, pela libertação do subalterno e pela

²⁹⁶ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*, São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 786

²⁹⁷ FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p. 67

²⁹⁸ FREIRE, *Pedagogia da Esperança*, 2003, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989 p. 124

²⁹⁹ FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008, p.181 – tradução de Renato da Silveira.

possibilidade de ressignificar sua cultura. Como já anteriormente apontamos, a Identidade não pode ser dada pelo outro, e sim construída por esses sujeitos coletivamente. Citado por Paulo Freire em *pedagogia do oprimido*, de Fanon ainda se recupera que, assim como a identidade, o conhecimento não pode ser depositado pelo outro, que seria a educação bancária, antes deve-se partir do aluno a construção do conhecimento. Dessa forma, utilizar uma linguagem gráfica pode favorecer essa ação docente.

Retomando a ideia de hegemonia que trabalhamos no primeiro capítulo, sobre a ideia de práxis em Antonio Gramsci, Fabio Forensi apresenta:

Ainda entre aspas, como expressão tomada de empréstimo, a definição “filosofia da práxis” aparece pela primeira vez, dentro de uma longa nota sobre Maquiavel: “Em sua elaboração, em sua crítica do presente, expressou conceitos gerais, que se apresentam sob forma aforística e assistemática, e expressou uma concepção do mundo original, que também poderia ser chamada de “filosofia da práxis” ou “neo-humanismo”, na medida em que não reconhece elementos transcendentais ou imanentistas (em sentido metafísico), mas baseia-se inteiramente na ação concreta do homem que, por suas necessidades históricas, opera e transforma a realidade”. A origem da expressão remonta a *Discorrendo di socialismo e di filosofia* [Discorrendo sobre socialismo e filosofia] (1897), de Antonio Labriola: “A filosofia da práxis [...] é a medula do materialismo histórico”. O uso da fórmula cabe então no quadro geral da recuperação da “cultura superior” do marxismo de Labriola que G. propõe no fim de 1930, quando, após o “período romântico da luta, do Sturm und Drang popular”, o marxismo permanecia ainda desgastado por uma busca populista de “armas mais imediatas” de luta política – armas imediatas que o marxismo encontrava no senso comum popular ou nas filosofias dominantes do positivismo, do materialismo e do idealismo, ficando assim subalterno aos valores imperantes. Interpretar o marxismo por meio de Labriola como filosofia da práxis, em outros termos, significa restituir a ele uma sua própria dignidade filosófica, preservando sua “substância medular” de qualquer tipo de degradação. Uma exata imagem da corrupção do marxismo é dada pela publicação em 1921 da *Teoria do materialismo histórico*. Manual popular de sociologia marxista, de Nikolai Bukharin, “que se ressentia de todas as deficiências da oratória coloquial. O sucesso editorial desse livro, mas sobretudo sua crescente influência na Terceira Internacional, alertam G. do perigo de uma redução do marxismo a mera sociologia da história e da política modelada sobre as ciências naturais e sobre o marxismo vulgar. Como programaticamente anunciado pelo título, o Manual queria ser “popular”; mas exatamente por isso sua vulgarização acabava por oferecer uma teoria em nada “superior”, isto é, incapaz de elevar as massas populares de um estado de subalternidade ideológica(...) Se a filosofia da práxis deu um passo à frente, o mais importante, porém, resta por ser feito: essa filosofia “ainda atravessa sua fase popular [...] é a concepção de um grupo social subalterno [...] sempre aquém da posse do Estado, do exercício real da hegemonia”. O problema de uma sua afirmação tanto teórica como prática coincide com a questão da superação da antinomia vulgarização-alta cultura: isto é, a passagem da subalternidade à hegemonia.³⁰⁰

³⁰⁰ FROSINI, Fabio. Práxis. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (ORGS.) *Dicionário gramsciano* (1926-1937) São Paulo: Boitempo, 2017, p.592-597.

A práxis pensada por Gramsci apresentada acima pode ser apropriada no ensino de História como nos apresenta a historiadora Silma do Carmo Nunes ao refletir sobre a práxis educacional na prática do historiador em sala de aula:

Nessa práxis os aspectos teóricos obtêm ilustração ou exemplificação vinculada ao cotidiano do professor de História. Na práxis do professor efetiva-se a dinâmica do processo educativo. Ele e seus alunos participam como agentes sociais do mesmo processo no qual há coerências e/ou incoerências, condições internas e externas bem como conflitos, processos críticos e acrícos. Para se tornarem críticos, a prática pedagógica precisa assumir um caráter transformador.³⁰¹

As três propostas pedagógicas pensadas neste capítulo, buscam, portanto, “vincular o ensino ao cotidiano” a fim de transformá-lo de forma crítica. Dessa forma, entendemos que ao utilizar novas linguagens como a história em quadrinhos visando se aproximar dos alunos é coerente com a “práxis pedagógica (que) é, também, práxis social. Ela se constrói numa concepção progressista de educação, tendo como referência a necessidade de fazer a crítica da realidade social na qual se insere.”³⁰²

Pensamos que as Histórias em quadrinhos de Marcelo D'Saete, assim como outras narrativas históricas, são um instrumento de transformação se mediada pelo arcabouço teórico para compreensão crítica da História e da realidade, a teoria se transforma em práxis na medida em que a leitura é uma forma de ação transformadora.

³⁰¹ NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino da história*. Campinas: Papyrus, 2002 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico), p.42

³⁰² *Ibidem*, p.43.

4 PARTE PROPOSITIVA

Esta parte propositiva não pretende trazer uma prescrição para a prática docente, mas, antes, estabelecer um diálogo com professores, sugerindo reflexões na busca de diferentes possibilidades pedagógicas que devem ser adequadas à cultura escolar, que apresentamos no capítulo anterior.

Na parte teórica, debruçamos-nos sobre a obra *Angola Janga*, o autor e a bibliografia pedagógica e historiográfica sobre o tema que ela retrata. Nessa parte propositiva, por sua vez, buscaremos propor um “como fazer” a partir das teorias pedagógicas trabalhadas nesta dissertação, isto é, visamos apresentar sequências didáticas que venham a auxiliar na atuação docente.

Os planos didáticos foram pensados, primeiramente, considerando a realidade de que as escolas recebem coleções da HQ *Angola Janga* pelo programa PNLD, de modo a inserí-la em uma sequência do ensino de História nas aulas que trabalham o tema da escravidão, fazendo da obra, portanto, o objeto através do qual se possa promover a construção de conhecimento escolar crítico, complementar na formação reflexiva e de consciência de uma estrutura social desigual, como também servir-se de forma de aproximar o conhecimento ensinado da realidade dos alunos. Dessa forma, possuem como objetivo geral que os alunos entrem em contato com a narrativa e, a partir daí, o professor poderá mediar o trabalho na escola.

O que exploramos na parte teórica da leitura de *Angola Janga* deve servir para desenvolvimento de importantes pontos, sendo esses os objetivos específicos: promover o combate ao racismo estrutural; aplicar um projeto emancipador contrário ao hegemônico; proporcionar visibilidade a uma identidade complexa (não estereotipada) dos povos afrodescendentes; possibilitar o desenvolvimento de um currículo vivo com narrativas que antes eram negadas; além de suscitar o amadurecimento de uma consciência de que todos somos sujeitos históricos.

São amplas e diversas as possibilidades de trabalho com as questões que sinalizamos em sala de aula, por isso não oferecemos um sistema pronto de utilização de *Angola Janga* em sala de aula. Isso significaria, para nós, influenciar os docentes para um determinado fim, que é uma prática da qual procuramos nos afastar. Entendemos, portanto, que cada docente deve criar estratégias para o melhor uso da narrativa, considerando a cultura escolar, o público com que está dialogando, e o espaço em que está inserido, pois tomar como prescrição desconsiderando esses pontos é anular seu papel de intelectual. O professor não pode ser mero aplicador de currículos e projetos, mas sim produtor destes, como procuramos defender.

Apresentamos, portanto, duas propostas que dialogam com teorias críticas trabalhadas na dissertação. A primeira, a pedagogia histórico-crítica, uma proposta marxista para a educação. A segunda, uma proposta a partir do multiculturalismo crítico, também influenciada pelo marxismo, mas de forma menos ortodoxa, com as influências da Escola de Frankfurt e pensadores pós-modernos.

4.1 Proposta: Pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica de interpretação marxista sobre a educação. Dentre os pontos mais importantes está a interpretação dialética da relação entre educação e a sociedade em que ambas se transformam na relação entre si.

Dermeval Saviani é um dos principais pensadores dessa corrente pedagógica. Como apresentamos na parte teórica, o autor sintetizou um método que pode ser adaptado para projetos pedagógicos, como propomos.

Os cinco passos para a sua formulação apresentados são:

1. A prática social. Nesta etapa, o docente deverá analisar a realidade em que seus alunos estão inseridos e partir desse ponto. Considerando o objetivo de promover conscientização acerca da realidade em que esses alunos se inserem, promover atividades de entrevista, ou questionários que possibilitem analisar as origens étnicas e a classe social na qual estão inseridos seria um ótimo começo.

2. A problematização. Consistindo-se na identificação dos principais problemas postos pela prática social, neste passo, o docente deverá problematizar a análise junto aos alunos, trazer questionamentos acerca da realidade social, buscando identificar a formação dessa realidade e remontá-la como consequência de acontecimentos históricos. Assim, coloca-se os alunos em contato com o tema da escravidão. Este ponto terá sensíveis diferenças de acordo com a cultura escolar que alunos e docentes estão inseridos. Uma escola voltada para as elites terá um percurso e resultado diferentes de uma escola ocupada pelas classes subalternas. As perguntas e o diálogo não podem ser os mesmos exatamente pela problematização da realidade, diversa, em que se inserem.

3. A instrumentalização. Sendo essa etapa a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à resolução dos problemas da prática social detectados e problematizados, as aulas sobre escravidão farão mais sentido pelo diálogo constante com a realidade social. Nesse ponto, a introdução dos quadrinhos é importante, buscando que os

discentes se aproximem e, conseqüentemente, se apropriem do tema, conscientes da relevância desse conhecimento em suas vidas.

4. A catarse, então, seguiria-se desse processo, pois “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”³⁰³, trata-se do momento de internalização dos conceitos. A leitura de *Angola Janga*, que auxilia na instrumentalização, é fundamental na catarse, assim como outras narrativas artísticas que tenham uma linguagem mais próxima da juventude, dando sentido à teoria muitas vezes distantes da realidade do discente. Segundo Newton Duarte, “Vigotski analisou a arte como uma técnica que daria existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando assim que os indivíduos se relacionassem com esses sentimentos como um objetivo que se interioriza por meio da catarse.”³⁰⁴

5. A prática social. Se o ponto de partida foi a análise da realidade social, o de chegada é a busca pela transformação da mesma. Para essa transformação, segundo a pedagogia histórico-crítica, é fundamental a apropriação dos conteúdos para a compreensão da realidade na qual a comunidade escolar está inserida.

A leitura de *Angola Janga*, enquanto uma narrativa histórica e crítica, constitui-se, portanto, de uma ferramenta tecnológica de educação coerente com o objetivo da pedagogia histórico-crítica, pois a obra dialoga com a História do país e aproxima os alunos do tema, auxiliando-os para a catarse desejada e para a atuação não alienada na prática social.

4.2 Multiculturalismo crítico

O multiculturalismo crítico pensa a cultura da mídia e os currículos como produtores de identidade e de diferenças. Com origem na escola de Birmingham, e fortemente influenciado pelo marxismo cultural, essa teoria tem muitas interpretações possíveis.

Pensar no multiculturalismo pode significar trabalhar com a cultura da mídia como sugeridos por Douglas Kellner.³⁰⁵ A cultura da mídia, na qual os quadrinhos estão inseridos, transmite uma visão de mundo hegemônica, no entanto, ela também traz, em suas brechas e narrativas, interpretações contra-hegemônicas. Kellner observa os filmes de Spike Lee e, nesse

³⁰³ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 57.

³⁰⁴ DURANTE, Newton. Lukács e Saviani: A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012, p.56.

³⁰⁵ KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

contexto, as narrativas do diretor trazem uma visão antirracista, mesmo sendo seus filmes produzidos em um ambiente racista.

O multiculturalismo crítico traz a abertura de possibilidades interpretativas não estruturais, por isso são pós estruturalistas e propõem uma leitura crítica da mídia. Nessa teoria, a ação do docente como mediador da produção de conhecimento é a de proporcionar constantemente diálogos entre as experiências discentes e outras culturas muitas vezes silenciadas para que os alunos pensem criticamente e, conseqüentemente, adquiram a habilidade de entender e criticar os sistemas de poder e a injustiça social que reproduzem.³⁰⁶

Um exemplo dessa prática foi a ação de Allan da Rosa, que procura trazer visibilidade para a ancestralidade afro-brasileira utilizando diversas ferramentas culturais. A proposta, aqui, portanto, é pensar *Angola Janga* com essa tecnologia cultural, partindo da necessidade de aproximar da realidade do aluno o uso da HQ.

O primeiro passo seria uma roda de leitura, na escola ou em um espaço cultural. A leitura conjunta com os educandos é importante para o professor recuperar e permitir que os sentimentos e as impressões sejam compartilhados e tomados em conta para ampliar o diálogo com o conteúdo. A leitura dos quadrinhos é uma narrativa que se aproxima da realidade da juventude, sempre bombardeados por imagens. A roda de conversa, com exposição docente, auxilia, assim, também na “alfabetização midiática” pensada por Kellner.

A partir da realidade dos alunos, em um segundo momento, cabe ao docente aprofundar o conhecimento histórico por meio da apropriação da bibliografia sobre o tema, e nesse ponto é importante reforçar que a narrativa de Marcelo D’Saete, mesmo sendo ficcional, foi produzida a partir de pesquisas históricas. Após a “alfabetização midiática” e a leitura da narrativa de conteúdo crítico, o conhecimento histórico terá mais significado. Como aprofundamento, podemos buscar intertextualidades com outras linguagens, como músicas de Rap, buscando um trabalho interdisciplinar e de aproximação com a proposta pedagógica da *Pedagogia* e, nisso, é interessante buscar pelo repertório dos alunos, pois muitos podem já ter ouvido Rap, mas não fariam pontes com o conhecimento histórico sem a mediação docente.

O terceiro ponto seria uma culminância, que poderia ser pensada como uma avaliação, em que os alunos produzirem a sua narrativa, uma narrativa em Quadrinhos, um podcast, uma pintura ou um texto.

³⁰⁶ KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. *Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação*. In: Scielo, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300004. Acesso em: Jan. 2021.

Nesta proposta destaca-se o papel mediador do professor enquanto aquele que auxilia na promoção de uma leitura crítica da obra, possibilitando explorar todas as suas potencialidades como apresentadas no segundo capítulo desta dissertação, e um aprofundamento do conhecimento histórico que faz-nos refletir sobre o presente enquanto consequência, com o cuidado de não cair na pedagogia do consenso que já é hegemônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História quadrinizada constitui um amplo gênero, podendo ser trabalhada de diversas formas. Procuramos, nas análises deste trabalho, demonstrar a necessidade do cuidado, por partes dos profissionais da área de História, nas escolhas das histórias em quadrinhos a serem levadas às escolas, considerando que algumas obras são produzidas de forma direcionada para o público adulto, mas oferecem grande potencialidade se adaptada ao público mais jovem a fim de trazer determinadas temáticas tão relevantes à uma formação crítica transformadora.

A Obra de Marcelo D'Saete apresenta uma narrativa gráfica que trata temas históricos com especial atenção para o caráter artístico, com um traçado, um desenho mais elaborado tecnicamente. A linguagem que utiliza corrobora para a construção de um discurso histórico mais refinado, mas também menos didático e menos preocupado com os contextos históricos e abordagens generalizantes sobre o tema. Por outro lado, no entanto, suas obras contêm grande profundidade desse saber, o que exige do leitor um conhecimento prévio e domínio, considerando-se que D'Saete vale-se, também, de vasta bibliografia em suas obras históricas. Como Nabu Chien sinaliza:

Ainda que seja temeroso apontar uma obra que seja definitiva em qualquer campo, seja qual for o assunto, *Angola Janga*, de Marcelo D'Saete, lançada em 2017 pela editora Veneta, pode ser considerada a mais completa visão sobre Palmares concebida em quadrinhos até o momento. Fruto de um extenso e cuidadoso trabalho amparado em ampla pesquisa bibliográfica, o livro de mais de 400 páginas traz personagens até então ignorados nas versões de quadrinhos e que desempenham funções preponderantes na resistência e manutenção do quilombo. Com isso, a história possui subtemas que vão se desenvolvendo paralelamente. Naturalmente, Zumbi tem papel principal e o autor soube construir um personagem cujo destino é ao mesmo tempo trágico e heróico.³⁰⁷

A complexidade construída por suas narrativas com tamanho refinamento artístico amplia as possibilidades de interpretação e de utilização destas Histórias em Quadrinhos para construção de um conhecimento embasado em historiografias críticas, como as produzidas por Slenes, Hebe Mattos e Sidney Chalhoub, a de Dermeval Saviani, Mészáros e de Allan da Rosa na Pedagogia, além de dialogar com outros importantes teóricos como E. P. Thompson, Antonio Gramsci e Paulo Freire.

³⁰⁷CHIEN, Nabu (Nabuyoshi Chien). O negro nos quadrinhos do Brasil. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2019, p. 249-250.

Há várias práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas com os alunos visando o ensino da História. Entre elas, visamos demonstrar a utilização das Histórias em Quadrinhos, pontuando que, para isso, é fundamental ao professor conhecer e dominar os códigos da linguagem dos Quadrinhos e ter domínio da metodologia historiográfica e pedagógica que se busca desenvolver, de modo que exploremos essas questões para preparação deste profissional.

Ainda que a cultura histórica vem sofrendo com muitas visões distorcidas que lhe acusam de ser uma mera opinião e também com a docência não seja diferente, considerando projetos como o *Escola sem partido* que vem ganhando força, a sala de aula continua sendo um espaço privilegiado de diálogo, não para se atingir a verdade, como se pensa no senso comum, mas necessário para o desvelamento do mundo de modo que o professor possa atingir seus alunos e refletir junto deles e promover um fazer historiográfico que só pode trazer dúvidas e reflexões, e esse é seu objetivo.

Há muitos modos de se entender o que seja uma aula, podendo-se discutir o que é exatamente que caracteriza uma “aula”, diferenciando-a de uma palestra, um pronunciamento, uma oficina, uma atividade, um ensinamento, uma lição ou outra modalidade pedagógica ou meramente difusora do conhecimento. Para efeitos deste texto, centrado em abordar as performances dos professores de História, a aula será analisada como composta por três grandes elementos e um grande propósito ou objetivo. Os três elementos são os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos. O objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indagam acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores. Em termos propriamente educacionais, o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens dos conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. *Ao invés de denso, se poderia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem.* Embora já um tanto desgastada, a palavra crítica expressa bem o principal objetivo do ensino de história: que o aluno possa olhar sua realidade, seu entorno social e político, e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referenciais (exemplos de outros tempos, de outras sociedades, de outros grupos sociais, que enfrentaram situações semelhantes e as resolveram de outro modo). Entendemos por uma postura crítica a possibilidade de olhar para sua realidade com algum distanciamento, de efetuar um olhar mais amplo, que possa colocar em perspectiva as ações que examinamos. Não constitui objetivo de uma aula de História do ensino médio ou ensino fundamental a formação de “historiadores em miniatura”. Sendo assim, a seleção de conteúdos e de atividades deve ser feita pelo professor levando sempre em conta o entorno social e político dos alunos.³⁰⁸

Esse trecho do artigo de Fernando Seffner resume o que deve ser a aula de História que, como grifamos, deve ter o objetivo de levar o aluno a desenvolver seu senso crítico. É sabido

³⁰⁸ SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et ali (orgs.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST; Exclamação; Anpuh-RS, 2010. - Grifo nosso.

das dificuldades disso, mas a sala de aula é a grande oportunidade de busca da racionalidade. Fora da escola as disputas são ainda maiores e, por isso, nela, em especial na aula de História, deve-se destacar uma disputa fundamental para que o jovem construa uma autonomia crítica.

Seffner apresenta os saberes e as competências de um professor de História. O rigor científico é um importante saber acadêmico também necessário aos docentes. Com esses saberes, torna-se um tradutor, um mediador do conhecimento com o rigor devido para sempre levar discentes ao questionamento de sua realidade. Além disso, o professor conta com o “aproveitar o imprevisto” como uma possibilidade de transformar o que parece ser um problema em algo novo. Em muitos momentos os pontos que foram neste trabalho apresentados, tais como o racismo estrutural e a questão da identidade, aparecem nas ações e em questões trazidas pelos alunos de forma inesperada. Ainda que se quebre o ritmo planejado, isso não pode de forma alguma ser ignorado pelo docente, pois são justamente nesses momentos que o aluno acaba dirigindo sua atenção, uma saída da alienação, e pode-se, assim, trabalhar para construir algo novo.

Além desses pontos, ainda retomamos a necessidade de lembrar a máxima de Lowenthal afirmando que nós historiadores não temos o monopólio do passado. O aluno não tem responsabilidade sobre este fato, mas acaba sendo vítima dos familiares, da igreja, e das redes sociais que trazem diversas visões sobre o passado sem o devido rigor científico. É para enfrentar tais problemas que a aula deve objetivar reflexões as quais o aluno possa reagir e construir certa autonomia crítica. Nesse processo, no entanto, o professor deve tomar o cuidado de não afastar ou ridicularizar as informações trazidas pelo aluno, mas lembrar que o aluno já traz consigo uma realidade a partir da qual o professor pode (e deve) construir algo.³⁰⁹ A aula é um espaço privilegiado de transformação.

O fazer Histórico na escola deve levar os alunos a ter contato com a História e a memória de seus locais construindo uma verdadeira identidade e, para isso, o conhecimento historiográfico não pode ficar preso nos muros da universidade, mas deve ser levado para fora, função que cabe aos historiadores que atuam na educação a possibilidade de desenvolvê-lo por meio de sua prática profissional.

O projeto pedagógico dos professores deve buscar construir o conhecimento histórico em sala de aula e a história em quadrinhos *Angola Janga* pode contribuir para essa construção. Numa linguagem mais próxima para os alunos, a obra pode trazê-lo de forma rigorosa e embasada por meio de uma linguagem da narrativa gráfica, auxiliando na produção de

³⁰⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

conhecimento significativo em sala de aula. Consideramos a leitura na escola como um importante meio de sensibilização dos alunos através da qual pode-se fazê-los perceber os traços da luta pela libertação dos escravizados, destacando que sua libertação foi decorrente de uma ação deles mesmos, uma conquista tal qual é o acesso dessas pessoas ao ensino hoje. No entanto, é também mostrar que neste processo não se tem necessariamente algum heroísmo. Como proposto por Sidney Chalhoub, é importante que nesta sensibilização entenda-se que a libertação foi uma ação coletiva e consciente daqueles escravizados que são sujeitos históricos, como os próprios alunos também são.

Angola Janga narra um importante capítulo da história brasileira, dialoga com a história e cultura africanas em coerência com a lei 10639/03. A obra é importante para entendermos a origem do racismo estrutural no Brasil, e, dessa forma, consiste num primeiro passo para combatê-lo. A obra mostra como os escravizados agiram para conquistar a sua própria liberdade e, para além do combate ao racismo, a história em quadrinhos mostra para os leitores que todos somos sujeitos históricos e transformamos nossa realidade por meio de nossas ações e agindo coletivamente: tal como os escravizados na América portuguesa buscaram sua liberdade, os movimentos sociais trouxeram avanços fundamentais para o combate do racismo estrutural na educação e, conseqüentemente, na sociedade.

Ainda, importante é explicitar para o estudante a importância da pesquisa feita por Marcelo D'Saete que o possibilitou a construção de sua obra, e estimular, assim, sempre uma produção de conhecimento amparado por pesquisa em fontes, por uma bibliografia. Sabemos que com o advento da internet é muito comum uma simples cópia de informações ou mesmo acesso a aulas virtuais de História sem rigor crítico. Mostrar para os alunos de onde o autor se baseou é fundamental. Mostrar que tal trabalho não é a formulação de uma simples opinião, mas sim a elaboração de uma reflexão.

A história do Brasil é recheada de deflagrações negras, revoltas escravas, rebeliões individuais e coletivas. Se o Haiti traz exemplo da revolta de 1792, que amedrontou por séculos os senhores de engenho e marcadores internacionais; se os palenques e cumbes negros espocaram em inúmeras paragens da América do Sul e Central; se o levante soteropolitano dos malês confere um pedaço da real grandezada participação de islâmicos nas conjuras e nas ciências da escravaria brasileira, mas pontilhada de influências nagô, mandinga, dona e fula; se Palmares ainda é um espinho na garganta de qualquer apertador de correntes, tendo resistido por mais de um século na Serra da Barriga e por centúrias na memória cultural brasileira, ainda assim cabe salientar que foram muitos outros casos, infindável conta de levantes e quilombos do norte e do sul do país. Entre negociações e conflitos abertos, sangrias e paliçadas, a tempestade dos quilombos firmou uma grande senha e um sonho sem par na referência de imagens e fundamentos afro-brasileiros. A pimenta todo momento em que as necessidades e recordações de revide afrontam a opressão, mas adoça pela intuição que, após os

cortes na pele do caminho, após as pelejas em que familiares e malungos tombam nas velas vermelhas, o ninho cálido e a paz fraterna serão realidades.³¹⁰

Esse trecho de Nabu lembra-nos da hegemonia no Brasil vide que são poucas famílias que controlam os meios de comunicação mais influentes, como emissoras de televisão, rádios, além de jornais impressos e páginas de notícias digitais. O que mudou foi que a luta das minorias subalternas conquistou uma maior abertura nessa hegemonia. Com muitas lutas conquistaram-se espaços e transformou-se a educação e a produção cultural em espaços mais democráticos e multiculturais.

Assim, outro ponto importante é relacionar com outras linguagens que dialogam com a cultura afrodescendente, como o hip-hop, enquanto gênero musical que dialoga com a cultura juvenil e com grupos subalternos, marcas dessas conquistas na luta contra-hegemônica. Além da canção pedagógica de Thiago Elniño que dialogamos durante o trabalho, há outros representantes do Rap nacional, como Racionais, Sabotage, Criolo, etc. que poderiam dialogar com a HQ em um projeto mais ousado.

Selecionamos Emicida por sua aproximação com o universo das HQs como o rapper explícita em muitas falas, como no prefácio de um Quadrinhos do X-Men, escreve que “nada é mais hip hop do que isso”³¹¹, referindo-se à obra dos super-heróis mutantes. Em uma música lançada em 2018, chamada Pantera Negra, o músico faz referência ao primeiro super-herói negro do universo Marvel, como também ao X-Men e o Motoqueiro fantasma (herói que é, inclusive, homenageado por sua gravadora: laboratório Fantasma).

Minha pele, Luanda
Antessala, Aruanda
Tipo T'Challa, Wakanda
Veneno Black Mamba
Bandoleiro em bando
Qué o comanda dessas bandas?
'Sa noite ceis vão ver mais sangue
Do que Hotel Ruanda

A era vem selvagem
Pantera sem amarra
Mostra garra negra
Eu trouxe a noite como camuflagem
Sou vingador, vingando a dor

³¹⁰ ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. São Paulo: Pólen, 2019, p. 58- 59

³¹¹ EMICIDA. Apresentação. In: PISKOR, Ed. *X-Men: Grand desingn / roteiro e arte* por Ed Piskor; tradução por Livia Koepl. Barueri, SP: Panini Brasil, 2020, p.6.

Dos esmagados pela engrenagem
Ceis veio golpe, eu vim Sabotage

Místico, mil orixás num panteão, bravo
Mato colono, pono fim, igual leão de Tsavo
Tuchano grave memo
Entrave nunca, eu agravo
Monstro, crânio, vibranium
Te corto em 12 avos
Raio tipo Usain Bolt, 10 mil volts
Ancestrais aplaudem, gravem
Tanehi sem coachs

Memória longa, pavio curto
Nesse approach e pá
Digam que o zica voltou tipo um(a)ka

Com a garra, razão e frieza, mano
Se a barra é pesada, a certeza é voltar
Tipo Pantera Negra (eu voltei)
Tipo Pantera Negra
Com a garra, razão e frieza, mano
Se a barra é pesada, a certeza é voltar
Tipo Pantera Negra (eu voltei)
Tipo Pantera Negra

Agora em mi laje, ela Dora Milaje
Brota na base, bem Nicki Minaj, ora é miragem
Jato Mirage, voos altos, Sr. Spock
Bonde igual Lanterna Verde, tô bem Super Choque

Prum novo mar Vermelho
Uma nova travessia
Pro povo ter reis no espelho
Minha caneta cria
Rua, Wu Tang, Supermam mais tecnologia
Simbólico tipo guia
Na madrugada fria
Vim esmagar boy que debocha da cultura black
Um Kasparov a brindar mate e assinar o cheque
Sou anti sinhozinho, independente nas track
Rato, respeita meu tempo, não seja moleque

Se vem de Stan Lee, um Spike Lee
Mei Bruce Lee
Tô levando Brasil estilo Mauricio Kubrusly
Tipo Solange, um lugar na mesa
Negra ou morena? Na dúvida, chame-a de princesa
Autoconhecimento, autoajuda
Fluxo do tempo, tipo samples, tipo Buda
Amor pra encher mil livros
Tipo Gabo ou Neruda
Quem casou com a tempestade
Não se liga em guarda-chuva
Tendeu?

Com a garra, razão e frieza, mano
Se a barra é pesada, a certeza é voltar
Tipo Pantera Negra (eu voltei)
Tipo Pantera Negra

Com a garra, razão e frieza, mano
 Se a barra é pesada, a certeza é voltar
 Tipo Pantera Negra (eu voltei)
 Tipo Pantera Negra ³¹²

Essa obra politiza a HQ do super-herói, forte na cultura juvenil, relacionando-a às questões caras para a educação como o racismo estrutural e a tradição africana e afrodescendente. A obra pode dialogar com *Angola Janga* e aproximar o universo de uma HQ considerada mais “séria” e “adulta”, mais inteligível, à leitura de uma HQ como a do pantera negra vinculada a cultura da mídia, a fim de apontar os discursos contra-hegemônicos nas obras, tal como a visão estabelecida pelo rapper pode servir como uma excelente introdução ao diálogo.

Outra música de Emicida, *Para não ter tempo ruim*, de 2010, dialoga diretamente com a questão da diáspora africana e do sistema escravista:

Avisa que Zumbi voltou, tá ligado! Na hora do boom
 Vocês vão lembrar que o punho cerrado é mais que o logo da SLUM
 Nervo da dor, trago nos olhos, Xangô e Ogum
 Caem fracos, não se carrega peso morto essa é a regra um
 Via massacre todo dia
 Ganhei que se inocência fosse segurança, criança não morria
 Minha esperança morreu cedo, e eu ao invés de sentir medo da matança
 O resto de mim jurou vingança
 Uno os maloqueiros, pra honrá-los em memória
 Uns dizem que faz dinheiro (será?), a gente faz história
 Eles são porcos num chiqueiro de ingloria
 Irmão, você não acha que isso explica demais pra quem tem razão?!
 Há anos, manos traficam no quintal
 Se coxinhas num vêm sua parte, causam funeral
 Pretos amontoados por um racismo brutal
 Não tem justiça, quero vingança, foda-se, agora é pessoal! ³¹³

A obra cita Zumbi como justiceiro que luta contra o racismo estrutural de hoje, como *Angola Janga* que conclui mostrando a situação do afrodescendente hoje nas periferias das grandes cidades.

Ainda estamos longe do desejado no Brasil, mas sem dúvida o ensino de História que inclui a cultura de africanos e afrodescendentes nas escolas, assim como a ampliação da

³¹² EMICIDA. Pantera Negra. Álbum: *10 anos de Triunfo* (2018).

³¹³ EMICIDA. Pra não ter tempo Ruim. Álbum: *Pra quem Já mordeu um Cachorro por Comida Até Que Eu Cheguei Longe* (2009).

produção e uso de histórias com o protagonismo e memórias dos negros na educação como um todo são passos fundamentais em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Houve um grande avanço na chegada de livros na escola por programas como o PNLD literário, além de muitas obras atuais da historiografia que podem dar o apoio teórico para o professor desenvolver um projeto pedagógico com novas linguagens cujo uso possa ser e que seja significativo e transformador. Vimos, assim, como é importante a utilização das narrativas gráficas para aproximar o professor do universo da juventude do aluno e partir de seus saberes discentes, mas, como apontamos, em sua práxis educacional é fundamental, principalmente, agir como um mediador e agente intelectual, pois apenas assim poder-se-á angariar uma verdadeira transformação social por meio da educação.

Retomando outro importante ponto que buscamos destacar, para a prática docente é necessário a reflexão do meio em que se está inserido, pensar a cultura escolar pois, como aponta Gadotti, Freire e Guimarães, “Cada escola é fruto de suas próprias contradições. Daí insistir no movimento em prol da autonomia da escola como estratégia para melhoria de sua qualidade.”³¹⁴ No entanto, a valorização dos profissionais da educação que não acompanharam o melhor acesso aos livros e materiais é um grande dificultador nesse quesito. Com baixos salários raramente ajustados com a inflação, o professor se vê obrigado a trabalhar em duas ou mais escolas, fenômeno chamado de proletarização docente que, segundo Antônio Nóvoa, relaciona-se “com a intensificação do trabalho docente (inflação de tarefas diárias e sobrecarga permanente de atividades) e com a introdução de práticas administrativas de avaliação”.³¹⁵

Desse modo, a práxis é também uma resistência do professor, ainda mais neste contexto que está cada vez mais difícil considerando-se a BNCC e reformas na educação que tanto buscam uniformizar e dar ênfase ao currículo avaliado na lógica neoliberal onde a:

introdução de inteligência artificial, a tecnologia não se apresenta como mediação, mas substitui o trabalho humano pela máquina. Em tese, a correção de provas dissertativas diria respeito a um trabalho “intelectual”, de análise de conteúdos e decisão sobre valor a atribuir a determinado tipo de resposta. O emprego de inteligência artificial só pode substituir o trabalho docente quando este já chegou no grau máximo de exploração e o emprego das capacidades intelectuais já foi suficientemente reduzido, pelo simples esgotamento físico de professores com mais de 3 mil alunos. A degradação do trabalho docente compete diretamente para a impossibilidade de que a relação pedagógica possa conter traços de experiência

³¹⁴ GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p. 23.

³¹⁵ NÓVOA, Antônio. Relação Escola/Sociedade: Novas Respostas Para um Velho Problema. In: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Relac3%a7%a3o_escola_sociedade.pdf. Acesso em 10/07/2020.

formativa. (...) Em algumas escolas estaduais da rede básica de São Paulo também está sendo empregado um software no qual se insere resultados de avaliações dos estudantes em planilhas e a máquina responde com um laudo que diz quais as competências e habilidades que faltam para o estudante adquirir, de acordo com o previsto. As habilidades e competências estão numeradas e descritas na Base Nacional Comum Curricular, e o laudo gerado deve orientar o trabalho docente. O importante aqui é que a avaliação de resultados dos estudantes é a medida da produtividade do trabalho de ensinar. Já faz tempo que a avaliação de rendimento se tornou mecanismo de gestão que está à espreita para tornar-se ferramenta objetiva de seletividade, expulsão e substituição de trabalhadores e trabalhadoras da educação. Aponta um processo no qual o trabalho de gestão se automatiza e transforma a avaliação num processo constante por meio de aplicativos, enquanto o trabalho vivo é expropriado de seus conteúdos e se torna um trabalho cada vez mais simples e destituído de conhecimentos. O mesmo ocorre nos processos chamados de “uberização” do trabalho, aqui colocados dentro do processo de trabalho docente.”³¹⁶

Como mostra a autora, a educação está cada vez mais técnica e a figura do professor tem a sua prática como agente intelectual esvaziada em nome de um profissionalismo tecnicista. Além da proletarização docente que já vem de longo tempo, os professores encaram um desmonte da seguridade trabalhista no contexto ultraliberal. Sobre esse contexto Ricardo Lísias aponta, com muita sagacidade em seu *Diário da catástrofe brasileira*, que vivemos um momento de:

Popularização da leitura, também com o incremento de bibliotecas escolares e outros movimentos de apoio a acervos didáticos. Ao mesmo tempo, a vida do professor da escola pública, que atende a maioria da população, não melhorou em nada. Os salários continuam muito baixos, as condições de trabalho são péssimas e persiste a repressão às mais do que justas greves. Os livros, portanto, não melhoraram a vida de quem ensina os estudantes a ler.³¹⁷

Dessa forma, apesar de escolas públicas terem excelentes materiais, como a história em quadrinhos *Angola Janga*, que chegaram em muitas escolas (como onde leciono) pelo trabalho de educar numa sociedade sem futuro Brasil, possibilitando uma práxis transformadora dos docentes, ainda nos deparamos com a realidade da falta de investimento no profissional que deve mediar seu uso. Assim, se não nos aprofundarmos intelectualmente, com formações continuadas, por exemplo, apenas faremos com que escolas majoritariamente continuem como meras reprodutoras de currículo prescritos e da hegemonia do sistema em que estamos inseridos.

³¹⁶CATINI, Carolina. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. In: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/amp/>. Acesso em 13/08/2020.

³¹⁷LÍSIAS, Ricardo. *Diário da Catástrofe Brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2020, p.297.

Reflexão final

Figura 44 ³¹⁸

³¹⁸ LAERTEGENIAL. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CFfefW7MjuJ/?igshid=132fn0s2rwh6d>, publicada em 23/09/2020. Acesso: 20/10/2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Principal:

D'SALETE, Marcelo. *Angola Janga*. São Paulo: Veneta, 2018.

Quadrinhos:

D'SALETE, Marcelo. *Noite luz*. São Paulo: Via Lettera, 2008.

_____. *Encruzilhada*. São Paulo: Veneta, 2016.

_____. *Cumbe*. São Paulo: Veneta, 2018.

DINIZ, André; EDER, Antonio. *A Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

_____; _____. *A fundação de Israel*. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

_____; BRANDÃO, Daniel. *A Revolução Francesa*. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

_____; FERREIRA JR., Laudo. *A Revolução Russa*. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

GONICK, Larry. *A história do mundo em quadrinhos – vol. 2*. São Paulo: Jaboticaba, 2004.

LAERTEGENIAL. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CFfefW7MjuJ/?igshid=132fn0s2rwh6d>, publicada em
 23/09/2020. Acesso: 20/10/2020.

HEMETERIO; GADELHA, Olinto. *Chibata! João Cândido e a revolta que abalou o Brasil*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2008.

PISKOR, Ed. *X-Men: Grand desingn / roteiro e arte por Ed Piskor; tradução por Livia Koepl*. Barueri, SP: Panini Brasil, 2020.

PESTANA, Maurício. *Revolução Constitucionalista de 1932 em quadrinhos*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; SPACCA. *D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808 – 1821)*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

_____; _____. *As Barbas do Imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Músicas:

EMICIDA. Pra não ter tempo Ruim. Álbum: *Pra quem Já mordeu um Cachorro por Comida Até Que Eu Cheguei Longe* (2009).

_____. Cê lá faz ideia. Álbum: *Emicídio* (2010).

_____. Pantera Negra. Álbum: *10 anos de Triunfo* (2018).

ELNIÑO, Thiago. Pedagoginga. Álbum: *A Rotina do Pombo* (2017).

Bibliografia:

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARGAN, Giulio Carlo. *Projeto e destino*. São Paulo: Ática, 2004.

ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo estrutural?* Belo Horizonte: Editora letramento, 2018.

_____. In: Papo de quadrinhos com Emicida, Silvio Almeida, Ronilso Pacheco e PJ Kaiowá. Produzido por: Emicida (youtube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2olnpgk6jz0>. Acesso em 20/08/2020.

APPLE, Michel. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARENDT, Hannah. A crise da Educação. «The crisis in Education» foi pela primeira vez publicado na *Partisan Review*, 25, 4 (1957), pp. 493-513.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In. Walter Benjamin - *Obras escolhidas*. Vol. 1. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet.

BITIENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria Civilização e trabalho*. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, *Apologia da história*, ou, O ofício do historiador / Marc Bloch; apresentação a edição brasileira Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BNCC de História nos estados - Palestra de Abertura. Produção de: Especialização em História da Bahia, EHB-UEFS (Youtube). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SdG_2ttDEK8 Acesso em 26/08/2020.

BNCC de História nos estados: Sessão 1 (PR e MG). Produção de: Especialização em História da Bahia, EHB-UEFS (Youtube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MNemeAjmoV8>. Acesso em 18/09/2020.

BNCC de História nos estados: Sessão 2 (PA, SP e AP). Produzido por: Especialização em História da Bahia, EHB-UEFS (Youtube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N10y5Ugr64M>. Acesso em 29/08/2020

CAGNIN, Luiz Antônio. *Os Quadrinhos*. Ed. Ática, São Paulo, 1975.

CARNOY, Martin. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

CATINI, Carolina. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. In: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/amp/>

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa in Teoria & Educação*. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

CHINEN, Nabu (Nabuyoshi Chinen). *O negro nos quadrinhos do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Senzala à Colônia*. 4. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

_____. *Da Monarquia à República*. 8. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

COSTA, Iná Camargo. *Dialética do marxismo cultural*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

DAVIDOV, V. V. (1999). O que é a atividade de estudo. Revista “Escola inicial” nº 7, ano 1999. Tradução do russo (para uso em sala de aula) de Ermelinda Prestes.

D’SALETE, Marcelo; ROSA, Renato Adriano. Quadrinhos, literatura, história e arte afro-brasileira. *Cultura em casa*. Disponível em: <https://culturaemcasa.com.br/video/marcelo-dsalete-e-renato-adriano-rosa-museu-afro-brasil-intensivao-culturaemcasa/>. Acesso em: 20/10/2020

EMICIDA. In: CANAL GNT (twitter). Disponível em: <https://mobile.twitter.com/canalgnt/status/1183930589512007680> acesso em 14/07/2020.

EMICIDA. In: Papo de quadrinhos com Emicida, Silvio Almeida, Ronilso Pacheco e PJ Kaiowá. Produzido por: Emicida (youtube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2olnpgk6jz0>. Acesso em 20/08/2020.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008, p.181 – tradução de Renato da Silveira.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: editora global, 2016 (2ª edição).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia da Esperança*, 2003, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 43ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *Dialogando com a própria História* – São Paulo: Paz e Terra, 2011

_____; _____. GADOTTI, Moacir. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 50.ed. revista. São Paulo: Global, 2005.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere. Vol. 3. Notas sobre Maquiavel, Estado e Política.* Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007

_____. *Cadernos do Cárcere. Vol. 6. Considerações sobre o folclore.* Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

_____. *Cadernos do Cárcere. Vol. 2. O Lorianismo.* Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

_____. *Cadernos do Cárcere. Vol. 5. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália.* Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. (1987). *A questão meridional.* Seleção e introdução Franco de Felice e Valentino Parlato; Tradução Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. *Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional* In: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/814866/mod_resource/content/1/Guimar%C3%A3es%20C%20Manoel.%20IHGB%20e%20o%20projeto%20de%20um%20Hist%C3%B3ria%20Nacional.pdf

HOBSBAWN, E., RANGER, T. *A invenção das tradições.* [Trad. Celina Cardim Calvacanti]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 (4ª edição).

HUYSSSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente. Modernismos, artes visuais, políticas da memória.* Rio de Janeiro: Contraponto; Museu de Arte do Rio, 2014.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto historiográfico.* Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

JUNIOR, Gonçalo. *A Guerra dos Gibis – A formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____; SHARE, Jeff. *Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação*. In: Scielo, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300004. Acesso em: 20/01/2021.

LENIN, V. I. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*. São Paulo, 17, p. 63-201, 1998.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (ORGS.) *Dicionário gramsciano (1926-1937)* São Paulo: Boitempo, 2017.

LÍSIAS, Ricardo. *Diário da Catástrofe Brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

LUYTEN, Sonia M. Bibe(org.). *Histórias em quadrinhos: leitura crítica*, São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCELO D'SALETE (site). Disponível em: <https://www.dsalete.art.br/>.

MATTOS, Hebe. *Cor do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX)*. 3ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do Capital*, São Paulo: Editora Boitempo, 2015 (2ª edição) - tradução Isa Tavares.

_____. *A teoria da alienação em Marx*, São Paulo: Editora Boitempo, 2016 - tradução Nélio Shineider.

MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NETO, Antonio Simplicio de Almeida. Há base para base nacional comum? In: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/educacao-atual-entrementes/item/2287-ha-base-para-a-base-nacional-comum-curricular>

_____. BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS OU “FAÇAMOS UM TRATO” IN: <https://histobs.hypotheses.org/1040>

NÓVOA, Antônio. Relação Escola/Sociedade: Novas Respostas Para um Velho Problema. In: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Relac3%a7c3%a3o_escola_sociedade.pdf

NUNES, Silma do Carma. *Concepções de mundo no ensino da história*. Campinas: Papirus, 2002 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

ONU. Documento. *Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecRacPrecRac.html>. Acesso em 25/09/2020.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. *"A maior zoeira" na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. São Paulo: Editora Unifesp, 2016.

PUREZA, Fernando. A história vista desde baixo, In: JACOBIN Brasil (site). Disponível em: <https://jacobin.com.br/2020/08/a-historia-vista-desde->

baixo/?fbclid=IwAR2o8cJ1CjiTTnTKf_KPuD5kX7M9hLOfYDErI5PW__XWqtzMTrs6Zps3khE. Acesso em 30/08/2020.

REIMÃO, Sandra e CRENI, Gisela (Orgs). *Caio Graco Prado e a Editora Brasiliense*. São Paulo: Edusp, 2019.

RIBEIRO, Eduardo. *HQ sobre resistência negra no Brasil é indicada ao 'Oscar dos Quadrinhos'*. In: VINCE (site). Disponível em: [ice.com/pt/article/7xmz39/hq-sobre-resistencia-negra-no-brasil-e-indicada-ao-oscar-dos-quadrinhos](http://www.vice.com/pt/article/7xmz39/hq-sobre-resistencia-negra-no-brasil-e-indicada-ao-oscar-dos-quadrinhos).

RODRIGUES, Márcio, In: Curso Quadrinhos Africanos - Aula 1: A ideia e invenção de África nos e pelos quadrinhos. Produção por: Márcio Rodrigues (Youtube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hW56sWZGXD4>. Acesso em 17/09/2020.

ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. São Paulo: Pólen, 2019.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Roberto Elísio dos. A maioria da população brasileira é minoria nos quadrinhos. 9ª Arte, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 75-77, 2019

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flávio dos Santos. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____; STARLING, Heloisa M.. *Brasil: Uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et ali (orgs.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST; Exclamação; Anpuh-RS, 2010.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XX: Em busca do tempo entendido*. 4ª edição, Campinas: Papirus, 2012, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (org. e trad.) *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 11ª edição, 2019.

SLENES, Robert W. *Na Senzala uma Flor: Esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX*. 2ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

THOMPSON, E. P. *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TOLEDO, Maria Rita. Escola para que? Notas sobre o discurso da escola para o trabalho – Grifo do autor. <https://histobs.hypotheses.org/885>

TOLENTINO, Luana (SANTOS, L.D). *Outra Educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte: Mezza Edições, 2018.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Bibliotecas, “culturas escolares” y formacion de profesores. *Educación & Realidade*. V. 29, n. 2. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de educação, p. 65-87. 2004.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n33, jun/2001.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. São Paulo: Unesp, 2011.