

3

Trajетórias, Histórias e episódios na construção da Lei 10.639/03

"O que as elites roubam de dia, o povo constrói de noite".

(ditado popular)

O atual debate no qual se apresentam as discussões abertas pela Lei 10.639/03 não representa uma novidade em termos de discussão acadêmica, de reflexão e de proposição dos movimentos sociais negros (Pereira, 2003). Há um histórico de reflexões que tem início no período pré e pós-abolição, alcançam os intensos debates sobre a identidade nacional no final do século XIX e início do XX, são incorporadas pelos diversos setores negros e intelectuais ao longo do século XX, até a emergência das questões atuais em educação.

O atual contexto de discussão sobre as novas diretrizes curriculares passa pela compreensão de trajetórias e Histórias e demanda um entendimento articulado em diversos níveis como: os estudos das relações étnico-raciais no Brasil, o negro no ensino de História e na historiografia brasileira, o processo de construção da Lei 10.639/03 e a interseção destas reflexões com a formação dos professores de História.

3.1

Relações raciais no pensamento social brasileiro

Partimos da perspectiva de que refletir sobre relações raciais no Brasil e sua relação com o campo educacional atualmente é analisar, do ponto de vista histórico e sociológico, o racismo como componente estrutural da sociedade brasileira.

A História da sociedade brasileira é marcada pelo racialismo e pelo eurocentrismo desde a chegada dos portugueses em nossa terra. Primeiro, foram vários povos indígenas exterminados pelo branco europeu; depois, o tráfico de africanos escravizados, que representou um dos maiores extermínios humanos da História.¹

O racismo ainda hoje se manifesta de forma aberta ou sutilmente elaborada. No Brasil, presenciamos diversas formas de racismo, preconceito e discriminação,

¹ A referência ao termo extermínio diz respeito ao quantitativo de africanos escravizados e mortos pelo tráfico colonial que, comparado ao holocausto de judeus e ciganos na Alemanha nazista e às diversas guerras continentais e regionais, desterritorializou e cumpriu um papel histórico etnocida significativo na modernidade (Luz, 1995).

majoritariamente contra negros.² Elas se expressam nos índices estatísticos de escolaridade de jovens negros, que se apresentam inferiores aos brancos; no nível de renda, em que negros recebem os menores salários na mesma profissão em relação aos brancos; nos bairros pobres, menos assistidos pelo Estado e com maior concentração de populações negras.³

O racismo do século XIX, baseado na transmissão hereditária, no Darwinismo social, assenta sua força na justificação do olhar imperialista das grandes potências europeias. A expansão capitalista vem acompanhada das nascentes explicações antropológicas das diferenças fenotípicas, ou seja, o evolucionismo. O racismo científico ganha vida real nas teorias de Goubeineau e Lombroso, pois cada “raça” deve ocupar seu lugar no mundo, no espaço permitido pela “raça branca” europeia.

No Brasil, uma matriz colonial que influenciou decisivamente no pensamento social brasileiro foi a de origem francesa. Tzvetan Todorov (1993) no livro “Nós e os outros – a reflexão francesa sobre a diversidade humana”, é esclarecedor neste sentido.

Todorov aborda a época da produção teórica do racismo e do racialismo pretensamente científico no contexto intelectual francês do início do século XVIII ao início do século XX. Destaca inicialmente que, a partir das grandes navegações europeias no século XV, aparecem as embrionárias elaborações eurocêntricas. Essas dão início à justificação ideológica do colonialismo nas Américas, na África e na Ásia.

Para Lilia Moritz Schwarcz (1993), em o “Espetáculo das Raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil”, essas concepções francesas foram fundamentais para pensar a nação brasileira e a questão racial no final do século XIX e início do XX. Ao destacar os cientistas, as instituições e a questão racial no Brasil, a autora tem como objetivo entender a relevância e as variações na utilização desse tipo

2 O racismo é amplamente utilizado em pesquisas acadêmicas como um comportamento, uma ação resultante da aversão, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais fenotípicos. Além disso, é um conjunto de idéias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores, resultando daí a vontade de impor uma verdade ou crença particular como única verdadeira. O racismo também é um comportamento social que se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades. O preconceito refere-se a um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia, de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. A discriminação significa “distinguir”, “diferenciar”, “discernir”. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivem (Gomes, 2005).

3 Para maiores detalhes ver Brasil, 2005b; Theodoro, 2008 e Pinheiro et. al., 2008.

de teoria no período que vai de 1870 a 1930. Schwarcz analisa o contexto no qual surgiram as primeiras instituições científicas no país, a partir do início do século XIX e em 1870. A conjugação de instituições e ideias teria provocado o aparecimento de quadros intelectuais ligados a instituições científicas que, de acordo com a autora, iniciaram um processo de distanciamento das vinculações sociais e políticas mais imediatas com os setores dominantes ligados ao mundo rural. Apesar do "cientificismo retórico" pautado em um "ideário cientificista difuso", os "homens de ciencia", munidos de modelos evolucionistas e darwinistas sociais, procuraram responder a questionamentos acerca da viabilidade de uma nação miscigenada como o Brasil, nascida e condenada ao atraso face aos postulados raciológicos estrangeiros.

Schwarcz analisa também os centros de produção de ideias e teorias, como museus etnográficos, institutos históricos e geográficos, faculdades de direito e de medicina e sobre os quais apresenta uma breve História institucional, um detalhamento acerca de instituições específicas e, particularmente, no tocante aos intelectuais de maior peso, as suas produções científicas em periódicos a elas vinculados. O que Schwarcz realiza é a explicitação de que o argumento racial foi política e historicamente construído neste período e amplamente assumido entre juristas, médicos, historiadores etc., de forma quase consensual, para responder a uma questão permanentemente levantada: que país é este?

Ao partir do pressuposto de que a ideologia racial brasileira foi elaborada por uma elite intelectual, Skidmore (1974) estuda as obras dessa elite entre 1870 e 1930. Observa que, antes de 1888, pouca atenção havia sido dada ao problema das relações de raça como fenômeno social e suas conseqüências para o futuro da nação. Skidmore diz que ao entrar em contato com as principais correntes intelectuais da época, viu-se envolvido em uma "análise minuciosa do pensamento racial" então corrente no país.

No final da escravatura, descreve o autor, parece que uma amnésia tomou conta do Brasil. Era preciso extirpar da História aquilo que era considerada uma pecha prejudicial à nova imagem do Brasil, então um país cada vez mais europeu devido ao crescente incentivo à migração branca em substituição à força de trabalho escrava. O Brasil não podia ficar de fora da nova moda científica europeia. Textos de Darwin e Spencer eram popularizados, sobretudo na imprensa paulista, representante de uma cidade progressista, "científica e laboriosa"; as teses desses autores impregnavam nossa emergente literatura naturalista. Mas não se tratava apenas de importação equivocada e descontextualizada como pareceu para muitos estudiosos.

Sem possibilidade de deter a nova conjuntura econômica, e prevendo que teria que empregar a antiga mão-de-obra escrava, os fazendeiros, articulados com o Estado, resolveram investir na importação de trabalhadores estrangeiros para o campo. Naquele momento, setores intelectuais produziam estudos (Nina Rodrigues, Silvio Romero, Oliveira Viana, entre outros) demonstrando a inferioridade do negro em relação aos brancos. Havia o temor de que a sociedade brasileira se tornasse mais negra do que já era. Por isso, europeus eram vistos como racialmente superiores, mais qualificados e capazes de "branquear" a sociedade brasileira.

Para Skidmore, o campo intelectual brasileiro do final do século XIX e início do XX, embora se inspirasse nas teorias racistas de então, não podia nem negar o alto grau de miscigenação do povo brasileiro nem pregar uma segregação institucionalizada como fizeram os EUA. O final do século XIX foi marcado pelas teorias raciais que surgiram na Europa e nos Estados Unidos, as quais defendiam a tese da superioridade da raça branca, esta traduzida muitas vezes como sendo os povos de países nórdicos.

O Brasil apresentava-se como um caso atípico de miscigenação racial. Por outro lado, a introdução dessas teorias raciais foi bastante conveniente para a mesma elite brasileira que demonstrava inquietação sobre o assunto. Primeiro porque a isentavam da responsabilidade pelo atraso social e econômico do país, ao culparem a miscigenação; e depois, por poderem incentivar a imigração europeia, sanando assim a suposta falta de mão-de-obra e contribuindo para o processo de "branqueamento" da população brasileira.

A proposta brasileira para a solução de seu problema racial foi o "branqueamento". Essa saída não só contestava a teoria da degenerescência, como também defendia a tese de que a miscigenação produzia uma população mestiça sadia que se tornava, a cada geração, mais branca. Em um esforço para acelerar o branqueamento, surge a proposta de uma política imigratória. Foi incentivada, assim, a entrada de imigrantes europeus e restringida a de asiáticos e africanos.⁴

Skidmore parte do pressuposto de que a ideologia racial brasileira foi elaborada por uma elite intelectual. Segundo Zarur (1996), "a pedra de toque do pensamento

4 Vainer (1990), cita o Decreto nº. 528, de 28-06-1890, dois anos após a Abolição que autoriza a entrada de imigrantes "válidos e aptos para o trabalho que não se acharem sujeitos a ação criminal de seu país" (p. 106), mas restringia a entrada de asiáticos e africanos. Foi dessa forma que o Estado tratou a questão racial, tentando subordinar em projetos de lei futuros a razão racial e eugênica visando interdições imigratórias não apenas de africanos, mas todos de cor preta, para obstaculizar a entrada de negros americanos e das Antilhas.

brasileiro é a idéia da inevitável chegada de uma civilização nova, mestiça e original” (p. 151). A questão da raça era o foco das questões de identidade nacional entre as elites intelectuais e acadêmicas do início do século XX.

São vários os estudiosos brasileiros que corroboram a ideia de que a questão racial e o racismo europeu estavam no centro e na gênese do pensamento social e histórico brasileiro (Chauí, 2000; Seyferth, 2005; Corrêa, 1998; Vainer, 1990; Azevedo, 2004, Pereira, 2006 entre outros). Essas formulações vêm de encontro ao que refletimos no capítulo anterior sobre a colonialidade do poder e do saber. Isto é, no que tange as preocupações das elites brasileiras no final do século XIX e início do XX, estas se norteavam na perspectiva de ocidentalização da nação brasileira, invisibilizar Histórias e imaginários subalternos e impor um padrão europeu de conhecimento, poder, símbolos e racialização das relações sociais. Na acepção de Quijano (2005), podemos afirmar que neste processo inicial de construção do pensamento social brasileiro a intencionalidade hegemônica era de impor a naturalização do imaginário de sociedade europeia na república emergente, a tentativa de imposição de um imaginário social de branquitude e produzir um sentido de objetividade, cientificidade e universalidade à ideia de nação a partir dos conhecimentos europeus.

Entretanto, ocorreu uma radical mudança na produção do pensamento social brasileiro sobre as questões raciais com a publicação de “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, em 1933, que logo se transformaria em um dos clássicos maiores da nossa literatura. Freyre substitui o conceito de “raça” pelo de “cultura”, na autoimagem do país. A linha mestra do pensamento social brasileiro até então não só é mantida como enfatizada. Com o abandono de “raça”, fica mais fácil “construir-se a nação dos mestiços” e “de qualquer modo, o certo é que os portugueses triunfaram onde outros europeus falharam: de formação portuguesa é a primeira sociedade moderna constituída nos trópicos com características nacionais e qualidade de permanência” (Freyre, 1971, p. 95).

Freyre, a partir da década de 1930, estuda o desenvolvimento da temática de um novo mundo nos trópicos, construindo a visão de um Brasil como país quase livre de preconceito racial, servindo de espelho para o restante do mundo resolver seus problemas raciais.

Freyre encontra um novo mundo na experiência colonial brasileira, argumentando que os baixos níveis de preconceitos dos senhores escravocratas

possibilitaram a miscigenação com escravas africanas. Essa miscigenação teria dissolvido qualquer vestígio de preconceito racial que os portugueses poderiam ter trazido e, ao mesmo tempo, produzido relações raciais brandas. Essa ideia de uma escravidão amena, suave e humana no Brasil é tão forte em Freyre, que neste novo mundo nos trópicos chega a afirmar que:

(...) à vista de todas essas evidências não há como duvidar de quanto o escravo nos engenhos do Brasil era, de modo geral, bem tratado, e a sua sorte realmente menos miserável do que a dos trabalhadores europeus que, na Europa ocidental da primeira metade do século XIX, não tinham o nome de escravo (Freyre, 1971, p. 68).

A contribuição de Freyre, segundo Munanga (1999), é ter demonstrado que negros e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura e identidade nacional; entretanto, ao transformar a mestiçagem em valor positivo, e não negativo sob o aspecto da degenerescência, Freyre formula os contornos de uma identidade nacional que há muito tempo vinha sendo desenhada. Ou seja, ele consolida um mito de origem da sociedade brasileira, baseado na harmonia das três raças, onde, da dupla mistura – biológica e cultural – brota lentamente o mito da democracia racial, ou como afirma Ortiz (1994), “somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreiras, sem preconceito” (p. 41). Veremos mais adiante como esta linha interpretativa do pensamento social brasileiro exerceu uma forte influência no ensino de História no Brasil e na literatura histórica brasileira.

A II guerra mundial mobilizou as ciências sociais a se voltarem para os estudos de relações raciais por conta da forma exacerbada da prática do racismo na Europa nazi-fascista. Contemporaneamente, a partir de 1950, as obras de Gilberto Freyre conquistam notoriedade internacional ao retratar o Brasil sem problemas raciais. Assim, a UNESCO resolve patrocinar um programa de investigação sobre a questão racial no Brasil. Surgem então os estudos de Florestan Fernandes, Luiz A. da Costa Pinto, Oracy Nogueira, Roger Bastide, Fernando Henrique Cardoso, Otávio Ianni, entre outros.

Esses estudos não apenas geraram um amplo e diversificado estudo do quadro das relações raciais no país, como também contribuíram para o surgimento de novas leituras. Em São Paulo, por exemplo, a Escola Sociológica sob a liderança de Florestan Fernandes desenvolveu uma significativa linha de trabalho sobre relações raciais.

Florestan Fernandes foi o mais importante crítico das teses de Freyre nos anos 50, preocupou-se com a inserção do negro na sociedade brasileira pós-emancipação e

publicou com Roger Bastide, em 1955, “*Branços e negros em São Paulo*”. Em 1964 escreveu “*A integração dos negros na sociedade de classes*”, sua obra mais completa sobre a temática e que revolucionou a compreensão sobre o racismo, revitalizando o movimento social negro de então.

Florestan Fernandes promoveu uma guinada no pensamento social brasileiro dos anos 60 e a discussão sobre a inserção do negro na sociedade. Moveu-se para a procura de um entendimento acerca das marcas produzidas pela escravidão como causa da situação vivida pela população negra. Em sua análise, a escravidão não foi configurada como suave, como Freyre indicou em suas teses, e os espaços de convivência não foram amenos, mas pautaram-se na violência e no trabalho forçado e, para ele, o escravo teria se constituído numa simples mercadoria. Diante dessa condição o escravo ficou restrito à submissão ou às fugas como únicas possibilidades de resistência.

Porém, as teses de Florestan Fernandes (1978) resultaram numa análise que levaria a lógica de “*coisificação do escravo*” e essa despersonalização traduziria-se como uma característica de patologia social, fruto da deformação do sistema escravista. Sociologicamente, o conceito de *anomia social* pressupõe que o negro não teria controle sobre si mesmo diante da rigidez da estrutura social vigente que o regula e dificultaria que se transformasse em protagonista diante dos conflitos e das contradições da sociedade. Isso justificaria a presumida ausência de laços familiares e de vida cultural, que deslocaria as vítimas da escravidão para a desorientação e para alienação.

Ainda que a ideia de herança em Florestan tenha sido muito criticada, o conjunto de sua análise não caminha para o imobilismo ou para a descrença na possibilidade de mudanças. Sua tese é uma defesa clara de que os negros precisam, além de emprego, de formação escolar e participação na vida democrática como forma de ascensão social. A sua campanha em defesa da escola pública nos anos 60, virou uma bandeira de luta do movimento organizado, pois já denunciava que a maioria das vagas nas escolas e nas universidades não estavam destinadas aos negros e “mulatos”. A sua obra foi, sem dúvida, inaugural e a partir dela muitos estudos foram desenvolvidos sobre a questão da desigualdade e, mais do que isso, serviu para que o movimento negro fizesse um balanço de sua atuação até então e pudesse estabelecer novas ações e reivindicações.

Cabe destacar que nesta fase da História do pensamento social brasileiro, as questões de raça e cultura negra não se limitavam ao racismo. Pereira (2006) caracteriza também este período de reflexão sobre a questão racial, concomitante ao Projeto UNESCO, como aquilo que constituiu “o campo de estudos Afro-Brasileiros”. Diríamos, além disso, que se tratavam de estudos no campo antropológico e culturalista.⁵

Dois momentos foram relevantes: os dois Congressos Afro-Brasileiros. O primeiro em 1934, organizado por Gilberto Freyre, e o segundo em 1937, organizado por Edison Carneiro. A partir desses encontros os estudos acadêmicos privilegiavam aspectos folclóricos, religiosos e das culturas negras caracterizadas como “sobrevivências” ou “heranças africanas”. Nesses estudos tiveram muita influência alguns autores estrangeiros como Donald Pierson, Roger Bastide, Melville Jean Herskovits, entre outros.

Ao final dos anos 1970, vieram à tona alguns estudiosos e produções científicas que se contrapunham às perspectivas culturalistas e à própria Escola Paulista de Sociologia. Neste período vamos encontrar alguns espaços de formação e produção acadêmica em que repercutiam os estudos anteriores do projeto UNESCO, e outros que, de forma difusa e isolada, iniciavam discussões que seriam reconhecidas mais tarde, na década de 1980, como decisivas para o desenvolvimento das discussões e elaborações posteriores. São os casos do Instituto Joaquim Nabuco em Recife, do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, do Centro de Estudos Africanos da USP e do Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro.

Segundo Pereira (2006), o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, criado em 1973 pelo professor africanista José Maria Nunes Pereira, se destaca por incorporar pesquisadores negros e relações mais próximas com o movimento negro.⁶ Além disso, o contexto político do final dos anos de 1970 até meados dos anos de 1980 é marcado por uma conjuntura específica a nível internacional, caracterizado pelas reflexões sobre a descolonização dos países africanos, pela atuação do governo

5 Segundo Pereira (2006): “frente à falência do darwinismo social, das teorias do racismo científico e, principalmente a partir do impacto do nazismo na Europa (...), encontraram espaço e repercutiam entre nós as teorias que questionavam a existência de diferenças biológicas entre os seres humanos, concebendo diferenças percebidas como culturais” (p. 135).

6 Pereira (2006) informa que neste espaço de reflexão emergiram pesquisadores como Joel Rufino dos Santos, Jaques d’Adesky, Manolo Florentino e Carlos Hasenbalg. As aproximações com o Movimento Negro se desenvolviam em função das parcerias com Lélia Gonzáles e Beatriz Nascimento, ambas intelectuais e militantes do movimento negro.

americano na implementação de ações afirmativas, logo após a “onda” dos movimentos pelos direitos civis na década de 60, e pela crise do Apartheid sul-africano.

Na esteira desse processo, surgem os estudos de Carlos Hasenbalg, no final dos anos de 1970. Estes estudos apresentaram pesquisas que afirmavam que a discriminação racial no Brasil é resultado direto das desigualdades entre brancos e não brancos, foi construída pela ordem capitalista e não se resume a uma simples herança do período da escravidão.

A partir do livro de Hasenbalg (1979) “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, a argumentação central era de que a exploração de classe e a opressão racial se articularam como mecanismos de exploração do povo negro, alijando-o de bens materiais e simbólicos. Hasenbalg afirma que os negros foram, ao longo do tempo, explorados economicamente e que esta exploração foi praticada por classes ou frações de classes dominantes brancas. Para ele, a abertura da estrutura social em direção à mobilidade está diretamente ligada à cor da pele e, nesse âmbito, a raça constitui um critério seletivo no acesso à educação e ao trabalho, por exemplo. Com base em dados do PNAD de 1976, o autor mostra que, ao longo de um ciclo de vida econômica, os não brancos sofrem desvantagens geradas por atitudes discriminatórias.

Os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Vale Silva (1979 e 1988) trouxeram à luz argumentações fundamentais para a luta contra o racismo na sociedade brasileira. Esses estudos, publicados a partir do final da década de 1970, representaram uma virada epistemológica na produção de conhecimento sobre as relações raciais no Brasil, já que, como afirma Guimarães (2003):

Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle e Silva (1980) simplesmente analisam os dados agregados, produzidos pelo IBGE, e demonstram que as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros, ou seja, entre aqueles que se definem como brancos e como pretos e pardos (negros, na definição do ativismo negro), não podem ser explicadas nem pela herança do passado escravagista, nem podem ser explicadas pela pertença de negros e brancos a classes sociais distintas, mas que tais desigualdades resultam inequivocamente de diferenças de oportunidades de vida e de formas de tratamento peculiares a esses grupos raciais (p. 103).

Nos anos seguintes, mas principalmente na década de 1990 e início do novo milênio, presenciamos vários estudos e sondagens estatísticas semelhantes como, Turra e Venturi (1995), Paixão e Santana (1997), Henriques (2001), Paixão e Carvano (2008), Santos e Silva (2005), Ribeiro (2006) e Theodoro (2008). Todos

esses estudos, acadêmicos e cancelados pelo Estado brasileiro, passando pela reflexão sobre desigualdades sociais e raça, fundamentados em pesquisas estatísticas e análises de censos demográficos, além das análises sobre os índices de desenvolvimento humano (IDH), tendem a confirmar que as discriminações raciais no Brasil, sob vários aspectos, são condicionantes da estratificação social e exclusão dos negros brasileiros durante toda a História do desenvolvimento econômico e social do país.

Para Pereira (2006), as pesquisas de Hasenbalg radicalizaram a crítica ao mito da democracia racial, por enfatizarem a existência de um racismo estrutural, gerando o que ele denomina de “ruptura intelectual com as correntes majoritárias das ciências sociais” (p. 159). Estas novas formulações, de certa forma, interferiram nos debates contemporâneos, tanto acadêmicos quanto governamentais, a partir de alguns fatos ocorridos na década de 1990.

Uma iniciativa de repercussão nacional, foi a realização do Seminário Internacional “Estratégias e Políticas de Combate às Práticas Discriminatórias”, em novembro de 1995, na USP, que tinha como finalidade a abertura de um diálogo em torno de políticas públicas antirracistas (Munanga, 1996).

Em 1996, o Estado brasileiro reconheceu publicamente a existência do racismo na sociedade brasileira. As declarações do então presidente Fernando Henrique Cardoso, viabilizando a modificação e a divulgação do Plano Nacional de Direitos Humanos, possibilitaram uma mudança nas formulações e representações sociais sobre as relações raciais no Brasil. Uma dessas foi a introdução do termo “multirracial” para definir a população do país em substituição, em textos governamentais, a noção de “mistura racial”. Segundo Machado (2007), esse debate adquire notoriedade a partir de um seminário internacional sobre “Multiculturalismo e Racismo e o papel da Ação Afirmativa nos Estados Modernos e Democráticos”, organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça em 1996.⁷

Desde a realização destes seminários e com a publicação de diversos estudos e pesquisas, a questão das relações raciais vem tomando dimensões acadêmicas inéditas, aprofundando polêmicas no campo educacional e produzindo cisões agudas

⁷ Este seminário teve como motivação a iniciativa do governo de focalizar a questão racial no Brasil. No evento, o Presidente Fernando Henrique Cardoso problematizou algumas questões práticas e teóricas que possibilitaram a adoção de políticas públicas e a ampliação de debates muito além dos círculos universitários e políticos (Souza, 1997).

no debate acadêmico atual. Entretanto cabe uma consideração importante acerca destes diferentes enfoques ao longo da História republicana.

Nas diversas concepções sobre as relações raciais surgidas ao longo do século XX, percebe-se que há uma forte relação com as movimentações das elites brasileiras e dos movimentos sociais. Ao seu tempo, com suas próprias limitações históricas, algumas concepções se afirmaram e outras abriram uma alternativa de interpretação da realidade brasileira. Não há dúvida de que os trabalhos de Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg abriram uma ruptura epistemológica relevante para as atuais reflexões políticas e educacionais. Entretanto, a racialização e a ideologia do branqueamento não deixaram de existir em função das concepções formuladas a partir das décadas de 1960 e 1970. Por outro lado, o mito da democracia racial, enquanto categoria de análise das relações raciais brasileiras, ainda é forte, mas está perdendo sua força nos últimos anos. A novidade que se apresenta neste cenário de reflexão é a capacidade dos movimentos sociais negros de interferirem neste debate. (Pereira, 2006) E neste sentido, a conjuntura histórica da década de 1970 foi decisiva, pois apontou uma perspectiva de novos sujeitos no cenário de produção de conhecimentos e reconceitualizações. Ou seja, sujeitos que, na perspectiva da colonialidade, abriram a possibilidade de pensar a partir de experiências subalternas aquilo que as elites republicanas e sua intelectualidade tentaram impor, ou seja, um projeto de nação perpetrado por uma geopolítica do conhecimento.

Veremos mais adiante que tanto estas novas formulações como as reinterpretções das concepções anteriores, principalmente a perspectiva racialista do início da República, as concepções de Freyre e da Escola Sociológica de São Paulo, abrem uma série de novas questões, tanto em nível acadêmico quanto relativas a ações governamentais, principalmente no que diz respeito às políticas para a educação.

3.2

O negro no ensino de História e na historiografia brasileira

Concomitante à História das produções do pensamento social brasileiro, vai se desenhando uma concepção dominante no ensino da História e na historiografia nacional, sem, contudo, ficar isenta de resistências e dissonâncias entre diversas interpretações históricas.

O século XVIII é o marco temporal em que a História começa a adquirir contornos mais precisos, na perspectiva de um saber objetivo e teoricamente fundamentado. Antes desse período predominou uma História apoiada na religião.

Com a afirmação do Estado-nação na Europa, o conhecimento histórico se desvia em direção ao pragmatismo político e à legitimação do poder. Ou seja, a historiografia passa a privilegiar as dinastias de poder e das nações, em detrimento da genealogia eclesiástica. Porém, é no século XIX que a História alcançou o estatuto científico, paralelamente às outras ciências do ocidente. Como área destinada ao ensino, a História conquistaria relevância, nos tempos modernos, para a formação das elites e/ou herdeiros dos tronos europeus. Segundo Fonseca (2003), a História só passaria a ser ensinada, desde o final do Antigo Regime, “com o intuito de explicar a origem das nações. Sob a influência do iluminismo, seria cada vez menos a História sagrada e cada vez mais a História da humanidade (...)” (p. 22-23).

Diretamente ligada, neste período, às concepções universalistas e iluministas, a História na França revolucionária, por exemplo, se constituía para explicação das civilizações e o progresso da humanidade. Era a afirmação da identidade nacional, a legitimação dos poderes constituídos, que se apresentaram às escolas para que crianças e jovens reconhecessem, num passado glorioso, suas origens e os grandes feitos de suas nações. Isso ocorreu também nas Américas e no Brasil no século XIX, pois era necessário em países recém-emancipados construir um passado comum e uma legitimação internacional.

Segundo Hobsbawn (1990), o sentido do termo “nação” é bem recente, tem suas origens nos séculos XVIII e XIX. A nação foi pensada com base em critérios como língua ou etnia, que ainda podiam se combinar com território, História e tradições culturais em comum. No entanto, o autor considera que esses critérios são em si mesmo muito ambíguos. A ideia de “nação” não é algo imutável e, como categoria histórica, ocorre uma mudança do conceito no final do século XIX e as revoluções francesa, industrial e americana trazem novos fenômenos para a análise em termos de condições econômicas, administrativas, técnicas e políticas.

Para esse autor os nacionalismos vêm antes das nações e do Estado e o conceito moderno na chamada era das revoluções opera no campo político e social, especialmente a partir de 1830, com o nome de “princípio da nacionalidade”. A equação nação = Estado = povo vinculou a nação ao território, “pois a estrutura e definição dos Estados eram agora essencialmente territoriais” (1990, p. 32). O Estado

era o item central desta equação e critérios como etnicidade, língua comum, religião, território e lembranças históricas comuns, tão intensamente discutidos no século XIX, não serviram para unificar a nova nação americana. Destaca que era o Estado que deveria dar conta de seus sujeitos, pois na chamada Era das Revoluções ficou mais difícil governá-los.

No caso do ensino de História no Brasil, o modelo francês tornou-se exemplar, na medida em que deixava claro seu objetivo político: o fortalecimento do Estado-nação, a construção de uma identidade nacional coletiva e a legitimação dos poderes constituídos. Assim, se pensarmos numa perspectiva das relações sociais estabelecidas a partir da abolição, as funções do ensino de História se consubstanciavam na disputa pela memória nacional, pela construção de um determinado estatuto de verdade histórica que deveria ser predominante.

Se o objetivo do ensino de História no Brasil, que começa a se constituir na fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, era também uma necessidade de modernização, além da formação das elites dirigentes, era necessário também na perspectiva de legisladores, intelectuais e governantes, solucionar o problema da adoção do ideário liberal numa sociedade escravista. A questão racial, portanto, era uma questão central para a intelectualidade ilustrada no século XIX, principalmente após a abolição.

Vimos anteriormente, com as reflexões de Skidmore (1974), como eram capitais a questão da identidade nacional, da mestiçagem e da presença de descendentes de africanos no território brasileiro. Isto fica explícito na própria constituição e elaborações iniciais do IHGB, ou seja, do expoente desse instituto à época, Von Martius, propunha uma História que partisse da mistura das três raças para explicar a formação do país, ressaltando o elemento europeu, e um progressivo embranquecimento como rumo seguro para a civilização.⁸

É nessa perspectiva que se instaura a História como disciplina ensinada, ou melhor, eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da igreja católica e a monarquia. Até o final do século

8 Segundo Ronaldo Vainfas (1999), ainda que a tese Von Martius sobre a contribuição das três raças tenha recebido acolhida no IHGB, a sua inovação não chegou a ser seguida por tratar de uma questão que não era aceita na época, por reconhecer a participação do negro na formação do povo brasileiro. No século XIX a grande História do Brasil aceita foi a de Francisco Adolpho Varnhagen.

XIX, as várias reformas curriculares destacavam os conteúdos de História sagrada, Antiga, Idade Média, Moderna, contemporânea e do Brasil.

Com o advento da República, não houve mudança substancial no que diz respeito às concepções predominantes no campo do conhecimento histórico, marcadas por uma ideia de história linear, positivista e factual. Mas, no início do século XX, uma das pequenas alterações ocorre com a introdução de uma dimensão peculiar no ensino de História: a “instrução Moral e Cívica”, isto é, a priorização no ensino da História nacional, para reforçar os sentimentos patrióticos da população. A partir das décadas de 1930 e 1940, este enfoque patriótico e cívico se aprofunda. Nas diversas reformas educacionais até o início da década de 1980, nada de substancial no que diz respeito a este aspecto do ensino de História se transforma.

Nos anos oitenta, a historiografia brasileira e o ensino de História sofreram um significativo processo de renovação sob a influência da perspectiva marxista. Nesse período, destaca-se uma nova proposta no ensino da História. Apesar de fazer a crítica aos modelos teóricos anteriores, norteados por uma História de caráter linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heróica, a perspectiva do materialismo histórico substitui uma cronologia linear eurocêntrica por uma evolução dos modos de produção, também eurocêntrica. Novos programas foram elaborados na perspectiva de uma História “mais crítica, dinâmica, participativa” (Fonseca, 2003, p. 62). A partir da definição dessa perspectiva, Fonseca (2003) afirma que os programas curriculares elaborados tinham como eixo metodológico e teórico a análise das sociedades “ao longo do tempo, através da percepção do trabalho humano, socialmente necessário e coletivamente construído, que determina e, ao mesmo tempo, é determinado pelas formas de organização social, política e ideológica dessas comunidades” (Ibid. p. 62). Segundo Fonseca (2003), essa proposta nascida em Minas Gerais, além daquelas de São Paulo e Rio de Janeiro, apresentavam-se como inovadoras no ensino de História em função da conjuntura da época, ou seja, num momento em que as lutas contra o regime autoritário e pela redemocratização do país eram compostas por lideranças de esquerda, vinculadas aos movimentos de inspiração socialista e que contribuíram neste processo de revisão de programas e reinterpretações historiográficas.

Entretanto, a partir da década de 1990, as tendências historiográficas expressas na História das mentalidades e do cotidiano, e da nova História francesa, vêm influenciando a renovação no ensino de História.

Em meados dos anos oitenta, com o retorno das disciplinas História e Geografia ao programa curricular da escola básica, ocorreu um *boom* de novas propostas curriculares de História, na tentativa de uma revisão crítica. A chamada perspectiva da história tradicional passou a ser questionada com muita força:

Novos recursos teóricos e metodológicos que fugiam de uma História descritiva e acrítica e que estimulavam um ensino analítico, crítico e mais interessante para os professores e alunos foram sugeridos, abrindo espaço para o estudo de temáticas ligadas a uma História social, cultural e do cotidiano através da prática de debates e pesquisas na sala de aula (Ribeiro, 2003, p. 74).

Essa nova perspectiva coincide com a preocupação dos pesquisadores do ensino de História com a prática de ensino. Estes estudos passaram a considerar em suas análises a escola como espaço de produção de cultura, e não apenas transmissora e difusora de conhecimentos prontos. As proposições da Nova História, da História Social Inglesa e da História Cultural passam a oferecer aportes teórico-metodológicos importantes para a análise da história. O social e o cultural passam a receber destaque na análise da história brasileira. Estas tendências historiográficas, dentro de suas especificidades, ampliaram os limites da História, na medida em que abriram os caminhos para a possibilidade de explorar as experiências históricas de homens e mulheres comuns, frequentemente ignoradas pela historiografia.

As propostas curriculares que, a partir de 1983, começaram a ser elaboradas e discutidas nas várias secretarias de educação, de forma muito heterogênea, foram influenciadas pelos debates entre as várias tendências historiográficas que surgiam nos meios acadêmicos brasileiros desde a década anterior. Data desse momento a entrada e difusão no Brasil de pensadores europeus como Walter Benjamin, Cornelius Castoriadis, Eric Jay Hobsbawn, Edward Palner Thompson, e dos historiadores franceses da chamada Nova História, que passaram a exercer grande influência nos meios especializados.⁹

Ribeiro (2002) argumenta que esses autores trouxeram um novo fôlego para a escrita da História brasileira, ao propor a volta do “sujeito” como centro das análises. Assim, outros sujeitos sociais foram incorporados aos estudos historiográficos dos

9 A leitura desses autores oferece informações sobre o embasamento teórico e metodológico referente à produção do conhecimento histórico que influenciou a construção de novos currículos para a disciplina a partir de então. Exemplos dessas perspectivas são: Walter Benjamin, que desenvolve uma crítica da memória histórica, tida como memória oficial e hegemônica, a qual condena ao “silêncio” os vencidos; Edward P. Thompson, que traz não só um novo conceito de classes sociais, mas também toda uma ênfase nos aspectos culturais subjetivos antes deixados de lado; e Cornelius Castoriadis, que critica os limites do conceito de ideologia e propõe o de “imaginário social” (Ribeiro, 2002).

anos 1990, como as mulheres, os negros, os homossexuais, entre outros, os quais constituem um extenso espectro de excluídos e reclamam um lugar na História social do país.

Deve-se ressaltar também a importância dos trabalhos historiográficos produzidos por autores brasileiros influenciados por essas leituras e pelos acontecimentos políticos pós-ditadura militar. Muitos desses autores¹⁰ fizeram parte de equipes envolvidas com a elaboração e aplicação de novos currículos para a disciplina História na educação básica, na estruturação dos cursos de graduação e pós-graduação em História, e na formação de linhas e centros de pesquisa historiográfica no Brasil.

Nas reformas educacionais dos anos 90, o MEC elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que, embora criticados por muitos docentes, apresentaram os chamados temas transversais. Em seguida, as escolas e os professores receberam os PCN's, dentre eles, o de História, que traz em seus textos princípios, conceitos e orientações de atividades. Os PCN's apresentam o conhecimento histórico, destacando sua importância social e, a partir da História do ensino de História, criticam a visão eurocêntrica que instituiu um determinado modelo de identidade nacional. Apresentam ainda, como um de seus objetivos específicos, a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a introdução de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino de História (Brasil, 2000b).

Segundo Bittencourt (2003), o ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional. Neste sentido, a autora afirma que, no atual momento histórico e das reflexões historiográficas nacionais, a crítica fundamental ao ensino de História: “é a de que a história do Brasil tem sido ensinada visando construir a idéia de um passado único e homogêneo, sem atentar para os diferentes setores sociais e étnicos que compõem a sociedade brasileira”. (2003, p. 198)

Apesar das reformas curriculares dos últimos anos e da revisão historiográfica brasileira, segundo a autora, é ainda hegemônica a ideia de que somos um povo caracterizado pela democracia racial. Neste sentido, o pressuposto da democracia racial foi incorporado pela tradição escolar e vinculado à ideia de homogeneização,

10 Dentre eles podemos citar: Ana Rosa Abreu, Circe Bittencourt, Rosely Fischmann, entre outros.

servindo para o fortalecimento da ideia “de uma História nacional caracterizada pela ausência de conflitos” (Ibid, p. 199). Ainda segundo esta autora, a introdução, nos estudos históricos, de grupos indígenas e negros que fazem parte da população brasileira ocorreu sempre de forma ambígua.

Fazendo uma relação entre pensamento social brasileiro e historiografia desses grupos e suas influências no ensino de História, Bittencourt nos chama a atenção para o fato de que, por exemplo, os índios começam a povoar os manuais escolares desde o século XIX como representações do selvagem que dificultava a civilização brasileira. Já a figura do negro era omitida nas obras escolares, apenas surgindo no período após a abolição. Sobre o período pós-abolição, nos diz ainda: “A partir desse momento significativo de mudanças, as explicações voltaram-se para as raças formadoras do povo brasileiro” (Ibid, p. 200).

Porém, a partir dos anos de 1930, a questão da identidade nacional passou a ser, sobretudo, cultural, deslocando a importância do fator racial. Pelo entendimento da autora, a teoria da democracia racial, consolidou-se com as obras de Gilberto Freyre e passou a ser introduzida no ensino de História do Brasil. Entretanto, nos anos posteriores, principalmente nos anos de 1960, as críticas a essa visão da história social brasileira, como àquelas elaboradas pela Escola Sociológica Paulista e outros autores financiados pelo projeto UNESCO, “não foram suficientes para interromper a difusão desse mito na vida escolar” (Ibid, p. 201).

As análises da autora não abarcam a grande conjugação de elaborações teóricas e esforços dos novos sujeitos que entram na arena das disputas curriculares ao final do século XX e início do atual. Essa conjugação tem suas origens nas reelaborações do pensamento social brasileiro a partir dos anos de 1980, na influência das novas perspectivas historiográficas acerca do período escravista e pós-abolicionista e nas inserções das reivindicações históricas dos movimentos negros nas políticas públicas de Estado. Para entender estas mudanças, analisaremos a seguir a trajetória do debate historiográfico sobre a escravidão no Brasil e o período pós-abolição. Esta discussão nos permite compreender as mudanças de concepções teóricas no campo da historiografia brasileira, bem como os debates sobre História da África e dos afrodescendentes, que ganham força no atual cenário acadêmico e das políticas públicas.

Nos últimos vinte anos, vêm avançando significativamente as pesquisas em torno da História social da escravidão. Até então, as abordagens historiográficas

giravam em torno da escravidão como instituição, da aceitação de uma tradição que via o escravo e o senhor em termos opostos na sociedade brasileira, sob a perspectiva da naturalização da escravidão negra, como simples consequência da cobiça comercial europeia e, igualmente, em decorrência da interpretação deste período a partir do referencial teórico conceitual de classe social e cultura popular.

Mattos (2003) ressalta que estas abordagens dominantes na historiografia naturalizaram uma visão de que somente os aspectos econômicos eram relevantes para entender a escravidão no Brasil. Essa perspectiva também fincou profundas raízes teóricas nas interpretações da inserção dos recém-libertos no período pós-abolição e na associação natural entre africanos e escravidão. Do ponto de vista metodológico, a historiografia dominante até meados do século XX se baseava em documentos dos colonizadores e viajantes para descrever a escravidão.

Neste sentido, resumidamente, podemos situar essa produção historiográfica da escravidão e do negro em alguns parâmetros interpretativos que têm como marco inaugural a instituição do IHGB, expressa na obra de Francisco Adolpho Varnhagen, que escreveu em cinco volumes a História Geral do Brasil.

Varnhagen foi um autor que realizou, inquestionavelmente, uma das maiores obras historiográficas sobre a nação brasileira. Nesta sua monumental obra, que influenciou por longos anos a historiografia brasileira, ficou claro seu plano ambicioso para a época, ou seja, uma descrição minuciosa da geografia brasileira e de seus habitantes, colonizadores portugueses, índios e africanos escravizados.

Quanto a estes últimos, Varnhagen escreve que em relação à “colonização africana” deve-se consagrar algumas linhas e “tratar da origem desta gente a cujo vigoroso braço deve o Brasil principalmente os trabalhos do fabrico do açúcar, e modernamente os da cultura do café” (Varnhagen, 1948, p. 223). Entretanto, em sua visão sobre esta influência, já levanta a ideia da necessidade do branqueamento da população, pois, “fazemos votos para que chegue um dia em que as cores de tal modo se combinem que venha a desaparecer totalmente no nosso povo os característicos da origem africana” (Ibid, p. 224).

Na história contada por Varnhagen, os africanos escravizados tinham uma relevância social essencialmente ligada ao trabalho e assim os via em perspectiva histórica:

Passando à América, ainda em cativo, não só melhoraram de sorte, como se melhoravam socialmente, em contato com a gente mais polida, e com a civilização do

cristianismo. Assim a raça africana tem na América produzido mais homens prestimosos e até notáveis do que no continente donde é oriunda (Ibid, p. 224)

Esta ideia sobre a contribuição dos africanos escravizados aparece na historiografia brasileira até a década de 1930, coadunando-se com as propostas de branqueamento de muitos intelectuais do final do século XIX e início do XX.

Na década de 30, dois autores se destacam: Caio Prado Junior e Gilberto Freyre. Estes exercem uma enorme influência na formação de historiadores dos anos subsequentes.

Caio Prado Júnior é autor da principal síntese marxista da historiografia no Brasil. Move-se no terreno do nosso passado colonial para compreender o presente e a temática racial comparece em sua obra de forma certamente original naquela época. O grande mérito de suas análises está na denúncia que fez da exploração humana praticada pelo sistema escravista, seguindo um rumo diferente das formulações que giravam em torno das teorias científicas de branqueamento.

Em seu livro “Formação do Brasil Contemporâneo” (1973), chamam a atenção os capítulos “Raça”, “Organização Social” e “Vida Social e Política”, nos quais não consegue em sua escrita desvencilhar-se de estereótipos racistas da época. Mas isto pode ser explicado, pelo fato dele ter sido leitor da historiografia do século XIX.

Caio Prado não conseguiu escapar de formulações que hoje não são mais aceitáveis na área de História. Entretanto, esse autor produziu uma análise que marcou, inclusive, o que foi ensinado nas escolas brasileiras durante um longo tempo. No livro “Evolução Política do Brasil”, de 1933, ao tratar da servidão indígena destacou que estes “trabalhavam mal e fugiam com facilidade” (1991, p. 26) e, ao analisar os vários movimentos que surgem posteriores à “revolução” da independência, escreverá sobre a “ineficiência política das camadas inferiores da população” possível de ser compreendida por conta da base social escravista que não comportava uma estrutura política democrática e popular.¹¹

11 Afirmava Caio Prado: “O escravo além do seu baixo nível - grande parte vinham diretamente das selvas africanas, e por isso em nada se diferenciava das populações ainda em completo estado de barbárie de que provinha - eram divididos por profundas rivalidades tribais em seu habitat de origem; muitas vezes nem mesmo falava o mesmo idioma. Não formam por isso uma massa coesa, e não raro vêm-los tomarem armas uns contra os outros. Por isso também representam um papel político insignificante. Privados de todos os direitos, isolados nos grandes domínios rurais, onde viviam submetidos a uma disciplina cujo rigor não reconhecia limites, e cercados de um meio que lhes era estranho, faltavam aos escravos brasileiros todos os elementos para se constituírem, apesar do seu considerável número, fatores de vulto no equilíbrio político nacional. Só com o decorrer do tempo poderia a pressão de idênticas condições de vida transformar esta massa escrava numa

O que Caio Prado escreve é, sem dúvida, conceitualmente e politicamente diferente da perspectiva de acomodação e amenização da lógica da “democracia racial” em Gilberto Freyre, ainda que não se possa deixar despercebido suas análises, que não foram apenas “deslizes”, mas um equívoco de um homem do seu contexto. Pois não era possível, no seu tempo, perceber uma África com histórias, dinâmicas sociais complexas e indivíduos africanos como sujeitos históricos.

Mas a tese que mudará o curso das análises historiográficas, causando uma polêmica que sobrevive com diferentes desdobramentos analíticos até hoje, será a invenção do mito da democracia racial. O cerne da reflexão era se o sistema escravista foi violento e cruel, ou foi brando e benevolente. Esta reflexão é inaugurada por Gilberto Freyre, e representou um marco histórico, cultural e acadêmico não só no Brasil como para o estudo da contribuição negra nas Américas (Russell-Wood, 2005).

Já descrevemos anteriormente as concepções de Freyre, entretanto, é necessário acrescentar que as elaborações contidas e reinterpretadas na sua obra, foram incorporadas pelo Estado Novo como ideologia da miscigenação (Russell-Wood, 2005), bem como no ensino de História nas escolas brasileiras a partir da década de 1940 (Mattos, 2003 e Bittencourt, 2003).

Nos anos de 1960, como já afirmei, Freyre começa a ser questionado, principalmente nas obras de Florestan Fernandes e seus discípulos da Escola Sociológica de São Paulo. O que marca esta nova perspectiva na historiografia brasileira é que estes autores apontaram a violência como vínculo básico da relação escravista. Além dos aspectos de denúncia do racismo brasileiro, Florestan Fernandes (1978) formula a explicação do termo “mito da democracia racial”.

Parte dessa contestação é aprofundada nos estudos revisionistas dos anos de 1960 e 1970, principalmente nas obras de Clovis Moura (1959 e 1990). Este autor centra seus estudos na questão da rebelião negra e nos movimentos dos quilombos, numa perspectiva historiográfica mais engajada politicamente. Aqui surgem análises sobre a crueldade violenta do regime escravista, as movimentações do escravo insubmisso e suas resistências individuais e coletivas.

Moura (1990) disserta inclusive acerca da própria historiografia brasileira sobre o negro:

classe politicamente ponderável, em outras palavras, transformá-la de uma classe em si noutra para si” (1991, p. 67).

(...) toda a nossa produção historiográfica, quer na colônia, no império e república, foi ferramenta ideológica dos senhores de escravos, no início, e, depois instrumento racionalizador da estrutura que se formou após a abolição, quando o negro egresso da senzala foi ocupar as grandes franjas marginalizadas que existem até hoje, sendo usado o preconceito de cor, subjacente, para justificar o imobilismo social em que a população negra e não-branca de um modo geral se encontra (p. 36).

Entretanto, a partir da década de 1980, fruto de reflexões em diversos cursos de pós-graduações, mas também sob a influência da ascensão do movimento negro (Pereira, 2006), inicia-se o desenvolvimento de uma outra perspectiva historiográfica que contribui para o surgimento de novas interrogações e formulações de novos problemas de pesquisa histórica no Brasil sobre a escravidão e as relações raciais.

Hebe Maria Mattos, em palestra proferida no XXIV Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (ANPUH), realizada em São Leopoldo - RS, em 2007, destaca que nos últimos anos vem se desenvolvendo um novo olhar nos estudos históricos sobre escravidão e relações raciais. Ela situa esse novo olhar em função das movimentações em torno dos 100 anos de abolição e do advento de políticas públicas que promovem uma reemergência de tradições culturais de matriz africana. É o caso da presença de historiadores e especialistas nas polêmicas sobre a valorização de manifestações culturais como jongo, festas populares, bem como as legislações sobre territórios quilombolas. Além disso, há um crescimento de uma nova perspectiva metodológica com o alargamento de fontes, não mais restritas aos documentos oficiais, dos colonizadores ou dos viajantes europeus (Mattos, 1998b).

Na denominada História social da escravidão, com suas dimensões políticas e culturais além da economicista (Mattos, 2003), ocorre uma renovação temática, teórica e metodológica. Nessa perspectiva se estabelece um olhar para além da relação senhor e escravo. A escravidão no Brasil passa a ser vista como decorrência de várias experiências e vários cenários, não podendo ser abordada sob uma única perspectiva linear (Karasch, 2000). Dentre as formulações centrais, está a ideia de pensar o escravo como agente histórico, não somente no momento da rebelião, não passivo e nem coisificado (Slenes, 1998).

As tendências historiográficas que romperam com os diversos paradigmas estruturalistas, a partir dos anos de 1970, haviam transferido a ênfase das pesquisas para o papel social dos próprios escravos. Ou seja, o cativo passa a ser encarado antropologicamente como sujeito e emerge na história brasileira cada vez mais capaz de ação histórica. Uma decorrência desta perspectiva é o entendimento de que as

diversas formas de enfrentamento com o sistema escravista perpassavam variadas reelaborações entre senhor e escravo (Reis e Silva, 1989). Portanto, a ocorrência de embates sutis, invisíveis e permanentes engendraram novas formas de percepções, dominações, controle social e liberdade (Chalhoub, 1990). Neste sentido, surgem novos temas, problemas e sujeitos como a organização do trabalho dos cativos, a construção de comunidades com identidades coletivas (Faria, 1998), a constituição de famílias, (Mattos, 1998a) as práticas culturais e religiosas (Soares, 2000).

Assim, há uma reconstituição de experiências históricas concretas. Vivências escravas onde os cativos são encarados como agentes transformadores das sociedades escravistas, tendo comportamentos históricos, ações e agenciamentos em busca de espaços de autonomia e gestação de identidades coletivas, com cultura e sentido político próprio, recriando estratégias originais de sobrevivência (Gomes, 2006). Os exemplos destes estudos podem ser bem explicitados nas análises sobre compra de alforrias (Mattos, 1998a), irmandades religiosas (Soares, 2000), festas populares, construção de associações de capoeiras (Soares, 1999), reinvenções lingüísticas (Slenes, 2000), existência e importância de famílias escravas (Slenes, 1999), relações sexuais duradouras, roças com autonomia relativa, laços de parentesco africano e compadrio católico (Soares, 1998) etc. Nestas perspectivas, os escravos bem como os libertos, sempre avaliavam o mundo a sua volta e suas ações de enfrentamento não foram fruto de irracionalidades e maus tratos (Russell-Wood, 2001). Desta forma, os cativos faziam política nas senzalas, nos quilombos e nas cidades (Gomes, et. al., 2006).

Os detalhamentos destes estudos sobre escravidão levam os historiadores a terem um outro olhar, em especial, para a África. Sobre este aspecto, foi fundamental a compreensão da construção das identidades coletivas enquanto problema de investigação (Russell-Wood, 2001). Pois, em todas as escolas de pensamento sobre a escravidão no Brasil, até então dominantes, via-se a África fundamentalmente como viveiro passivo de homens. A questão que se coloca para esta nova perspectiva era outra: qual a bagagem cultural do escravo para tomar certas decisões e organizar certos espaços autônomos? (Soares, 1998).¹²

12 Soares (1998), analisando a inserção de africanos no Rio de Janeiro no século XVII afirma: "Uma vez estabelecidos na cidade, os africanos interagem em várias esferas da vida urbana, criando formas de sociabilidade que - com base na procedência comum - lhes possibilitam compartilhar diversas formas de organização, passando a constituir um grupo social de caráter

Luiz Felipe Alencastro (2000), na sua monumental obra “O trato dos viventes: formação do Brasil no atlântico sul” demonstra que a aventura da colonização não se construiu somente pela ação estritamente europeia, mas que teve uma contribuição fundamental, às vezes determinante, de empresas coloniais na própria África, por comerciantes africanos e brasileiros. Segundo este autor, e também para Florentino e Góes (1997), não é possível pensar o Brasil nos séculos XVII, XVIII e XIX sem a África, seus territórios e seus limites jurídicos. Para Alencastro, é o tráfico em grandes linhas que explica a escravidão e não o contrário. Destes estudos, surge a necessidade de resgatar a História da África para entender os processos de escravidão no Brasil. Cabe lembrar que alguns estudos de africanistas (Thorthon, 2004, Lovejoy, 2002 e Blackburn, 2003) e seu advento no Brasil, foram fundamentais para a constituição da importância histórica da África nestas pesquisas.

Para Mattos (2003) nesta nova perspectiva historiográfica os povos africanos são considerados a partir de suas culturas, visões de mundo, línguas e seus encontros e desencontros com europeus e indígenas em nossas terras, e não somente enquanto força de trabalho. Percebe-se que há também uma face atlântica africana no tráfico que permite inclusive a compreensão da sua dinâmica e durabilidade.

Entretanto, é o historiador e africanista Alberto da Costa e Silva (1996, 2002 e 2007) que será mais contundente, afirmando que o escravo foi mais do que vítima da escravidão. Ele foi criador e se apropriou da paisagem brasileira, tendo um papel civilizatório, como por exemplo, na abertura de minas – aprendida pelos europeus na África -, na introdução de técnicas agrícolas e de pastoril nos sertões.

Enfim, abre-se uma perspectiva historiográfica de entendimento, por um lado, de que a história africana teve um papel relevante na articulação da empresa colonial e Atlântica, além de suas diversas tradições culturais estarem profundamente inseridas nas dinâmicas sociais, políticas e econômicas brasileiras e, por outro, de que é “impossível falar de qualquer aspecto da História do Brasil colonial ou oitocentista [e republicano] sem levar em conta o fato escravista e seu papel estruturante do ponto de vista econômico, político, social e cultural” (Mattos, 2003, p. 135).¹³

profissional, religioso ou de parentesco. Estas formas efetivas de organização no cativeiro merecem especial atenção por parte dos historiadores” (p. 80).

13 Vainfas e Souza (1998) destacam que: “Um dos maiores problemas da historiografia brasileira acerca da escravidão é seu relativo desconhecimento da História e cultura africanas. Desconhecimento injustificável que, no limite, implica considerar o africano apenas em função da escravidão, reificando-o, e tanto mais grave quanto é hoje a História cultural, campo dos mais frequentados pela pesquisa historiográfica no Brasil. É verdade que, talvez, nos últimos vinte anos,

Neste cenário de construção de uma nova perspectiva historiográfica podemos perceber nitidamente alguns indícios daquilo que denominados de possibilidade de construção de um “pensamento outro” (Walsh, 2005) na história brasileira.

A primeira impressão que temos é que essa nova perspectiva historiográfica coloca em evidência a colonialidade do saber nos estudos historiográficos brasileiros, que se expressou durante longos anos nos espaços acadêmicos na invisibilização da história do continente africano como uma das matrizes da modernidade europeia e da nação brasileira. Por outro lado, possibilita a perspectiva da decolonização porque propõe uma desconstrução de interpretações historiográficas e reconstruções de conhecimentos históricos outros.

Esta perspectiva não se desdobra numa simples crítica aos postulados eurocêntricos ou a afirmação contra-modernista e essencialista da alteridade nas histórias africanas, mas na possibilidade de visibilizar outras histórias, outras formas de conhecimento, outras lógicas e formas de pensar, marcadas pela colonialidade. Pode-se inclusive caracterizar estas desconstruções e reconstruções historiográficas, como um embrião de uma crítica epistemológica na medida em que, no campo do conhecimento histórico, evidencia que os conhecimentos locais modernos (europeus) construíram uma eficácia naturalizadora (Lander, 2005) perante o mundo não europeu.

Não cabe aqui uma análise mais aprofundada sobre algumas temáticas da nova História social da escravidão, entretanto, a referência a alguns dos estudos africanistas, possibilita considerar aquilo que Mignolo (2003a) afirma: “nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade”. Ou seja, processos históricos e dinâmicas sociais, que passam a ser pensadas também fora dos marcos historiográficos eurocêntricos.

Enquanto aposta acadêmica e política, o desenvolvimento desses estudos, associado às políticas públicas em educação e as pressões dos movimentos negros,

este quadro lacunoso tem dado sinais de mudança, (...). Há, porém, muito ainda por fazer nesta área de estudos. A História do reino do Congo certamente tem muitas lições a dar, quer para os interessados no estudo da África, quer para os estudiosos da escravidão e da cultura negra na diáspora colonial. Afinal, a região do Congo-Angola foi daquelas que mais forneceu africanos para o Brasil, especialmente para o sudeste, posição assumida no século XVII e consolidada na virada do século XVIII para o XIX”. (p. 95-96) E mais adiante: “(...) a famosa ‘festa de coroação de Reis Congo’, difundida no Brasil ao longo do século XIX, é a ponta do iceberg de uma História que só se pode esclarecer com o deslocamento no espaço e no tempo. Deslocamento rumo à África, ao antigo reino do manicongo, e retorno ao século XV, século da conversão do primeiro soberano congolês ao catolicismo” (p. 96).

pode explicitar cada vez mais que o discurso da história europeia é a história da modernidade europeia, que é uma história de auto-afirmação e de celebração dos seus sucessos intelectuais e epistêmicos, e a história silenciada da colonialidade europeia, que é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história.

Em um simpósio temático da ANPUH de 2007, após uma discussão calorosa sobre a Lei 10.639/03 e sobre a ausência de uma história do negro no Brasil, dois estudiosos fizeram questionamentos profundos: um no sentido de que a Lei implica uma nova epistemologia da história brasileira e, outro, no sentido de que, na defesa da lei, o “discurso do poder” se apresenta e mobiliza discussões invisibilizadas em toda a história nacional.¹⁴ Perguntamo-nos: seria isto, o início daquilo que Mignolo (2003a) afirma sobre a necessidade de mudar os termos e não apenas o conteúdo da conversa?

3.3

Do movimento negro às discussões acadêmicas na área de educação: a Lei 10.639/03.

Ao longo do século XX ganha força a teoria da mestiçagem. Influenciada pela obra de Gilberto Freyre, ela deu lugar à apologia da miscigenação, enaltecendo a ideia da “democracia racial” que teria dado origem ao caráter “benevolente” e “cordial” do homem brasileiro (Luz, 1995).

Segundo Munanga (1999), o discurso da mestiçagem foi uma estratégia inteligente das elites para evitar, tanto o aparecimento explícito do racismo quanto a dominação cultural branco-europeia. O autor afirma que, diferentemente dos EUA, onde a cor da pele define o lugar dos indivíduos na estratificação sócio-racial, no Brasil a miscigenação não foi voluntária, mas fator do desequilíbrio demográfico entre homens e mulheres brancas. O “mulato”, afirma o autor, nasce de uma relação imposta pelo branco sobre a mulher negra e índia. Neste sentido, estabelece-se, desde a colônia, um contingente populacional mestiço grande que cumpriu um papel intermediário na sociedade com tarefas econômicas e militares na opressão aos africanos escravizados e seus descendentes. Esse fator crescente de miscigenação imposta exerceu direta influência no pensamento social brasileiro e no imaginário popular. A decorrência desses movimentos foi a teoria da democracia racial, ou seja,

14 Estes estudiosos são respectivamente: Amauri Mendes Pereira, professor e pesquisador da UCAM - RJ e Ana Maria Monteiro, professora da Faculdade de Educação da UFRJ.

a ideia de que a diferença entre grupos étnicos não se constitui como fator de desigualdade.

Entretanto, os terrores da escravidão, o mito da democracia racial, a teoria do embranquecimento e a miscigenação não foram suficientes para impedir o “protesto negro” (Moura, 1990), a resistência à opressão escravista e à hegemonia branca na construção da identidade nacional a partir do final do século XIX e início do XX. Antes da abolição, as lutas de resistência, os quilombos, as associações de escravos e ex-escravos para compra de alforrias, as comunidades religiosas e culturais, já se constituíam em instituições autônomas e organizações contra a escravidão e a dominação de uma elite branca. Com a transformação da condição de escravo para cidadão, negros e negras iniciam uma nova fase de lutas e organização. No Brasil, as formas de luta foram muito complexas e diversificadas. Destacamos aqui, resumidamente, alguns episódios da história do movimento negro e suas relações com a educação brasileira.¹⁵

Porem, antes de descrever e tecer alguns comentários sobre esses episódios, é necessário por em evidencia que o conceito de movimento negro se torna comum a partir das entidades e grupos negros surgidos na década de 70, para designar coletivos de negros e negras que procuram valorizar a própria cultura, lutar contra o racismo e reivindicar melhores condições de vida. É a partir desta caracterização que as entidades, os grupos negros e a própria produção acadêmica atual, caracterizam os momentos da história republicana em que negros e negras organizaram suas lutas. No mais, a intenção aqui é abordar algumas das iniciativas mais relevantes que constituem a memória desses movimentos, que marcam o atual processo de discussão dos atores que se mobilizam para implementação da Lei 10.639/03, mas também, estão presentes nas formulações e textos oficiais das atuais políticas públicas de educação.

Dentre os movimentos que se destacam no período pós-abolição, situamos a chamada imprensa negra independente, nos anos 20 em São Paulo. Foram as primeiras formas organizadas e expressivas dos negros na recém República. Os jornais que circulavam na época eram o “Alfinete”, o “Kosmos”, “A voz da raça”, o “Clarim d’Alvorada” entre outros. Os jornais viviam dos escassos recursos da comunidade negra. Eram ligados às associações ou se constituíam, eles mesmos em associações autônomas. Nas suas páginas faziam críticas ao racismo da sociedade brasileira, reclamavam da falta de autoestima dos negros e, a respeito da educação

15 Não é possível nesta tese a análise do movimento social negro que marcou a História republicana brasileira. Há uma vasta bibliografia sobre o tema: Pereira (2006 e 2008), Santos (1985), Cunha Jr. (1992), Hanchard (2001), entre outros.

dos negros, incentivavam a educação e aquisição de conhecimentos de instrução para “a emancipação completa” no pós-abolição. Dentre as bandeiras de luta declaradas nas páginas dos diversos jornais, destacava-se o direito à educação, como bem descrito por Gonçalves e Silva (2000):

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos (p. 140).

Esse fato desconstrói a ideia equivocada na história oficial, de que a comunidade negra, no pós-abolição, e mesmo antes, sempre foi analfabeta e desorganizada (Barros, 2005). Nestes jornais e nas suas entidades representativas, divulgavam-se muitos espaços em que negros poderiam estudar e instruir-se quando o Estado não oferecia ou negava acesso.

Nos registros encontrados em diversos jornais, aparece a ideia de que para estas entidades era necessário chamar para si a tarefa de educar e escolarizar as crianças, jovens e adultos negros. Para Gonçalves e Silva (2000), o que se evidenciava nas publicações era o fato de não haver “quase referência quanto à educação como um dever do Estado e direito das famílias. As entidades invertem a questão. A educação aparece como uma obrigação da família” (p. 143).

Alguns anos depois, surge a Frente Negra Brasileira (FNB). Fundada em 16 de setembro de 1931, sua sede central situava-se na cidade de São Paulo. Sua estrutura organizacional era bem complexa, muito mais do que a quase inexistente dos jornais negros que a precederam e possibilitaram o seu aparecimento.

A FNB conseguiu ramificações no Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul e outros estados brasileiros. Em 1936, transforma-se em partido político. Sua proposta se fundamentava numa espécie de filosofia educacional para os negros, na medida em que acreditava que o negro poderia vencer e firmar-se na sociedade nos diversos níveis como a ciência, as artes e a literatura. Com a ditadura instaurada por Getúlio Vargas em 1937, a Frente foi fechada e seus membros presos e perseguidos.

A importância histórica da FNB caracteriza-se pelo fato de enfrentar, de forma organizada e política, a dissimulação do racismo, ter organizado escolas para negros,

conscientização cultural e política, conquista de espaços institucionais e aquisição de bens materiais para diversos negros. Raul Joviano do Amaral, um dos presidentes da FNB deste período, elaborou uma proposta de educação dos negros que, segundo Gonçalves e Silva (2000), representou a mais completa experiência escolar do Movimento Negro até então. Nesta, os objetivos eram: “agrupar, educar e orientar”.¹⁶

Mas a Frente Negra Brasileira não se limitou ao estímulo à escolarização. Seus projetos também refletiam a ideia de efetuar uma mudança no comportamento dos negros. Por isso, uma das propostas era, além da escolarização, a de um curso de formação política para amadurecer as condições de luta contra o racismo. Segundo as fontes da pesquisa de Pinto (1994), este curso propriamente dito não ocorreu, mas foram proferidas conferências em espaços de tempo não regulares. A autora ainda informa que se introduziu, também, uma história do negro brasileiro para combater a história oficial. De acordo com Gonçalves e Silva (2000), “essa experiência de escolarização, mesmo tendo sido interrompida com o fechamento da Frente Negra pela ditadura de Vargas, iniciou um novo debate sobre a educação dos negros no Brasil, cujos ecos serão ouvidos nos anos subseqüentes” (p. 144).

Apesar da repressão de Vargas, a FNB abriu um período na história republicana, que iniciou uma movimentação de parcelas dos negros brasileiros num nível mais nacional do que regional (Rio de Janeiro e São Paulo). Isto se deve, fundamentalmente, às novas condições sociais e econômicas do Brasil, pois, com o alvorecer de políticas públicas de caráter nacional, no campo do trabalho, da educação e da previdência, exigia-se dos movimentos sociais uma perspectiva de atuação mais ampla. Neste sentido, novas alianças irão surgir a partir de meados da década de 1940 com intelectuais nacionais e estrangeiros.¹⁷ E na esteira destas alianças, outro importante movimento aparece no cenário nacional: o Teatro Experimental do Negro (TEN).

Fundado em 1944 e dirigido por Abdias do Nascimento, tinha como objetivo abrir os espaços das artes cênicas para atores e atrizes negros. A relevância desse movimento vem das novas questões abertas por seus membros: além de terem publicado um jornal – Quilombo -, realizaram duas conferências nacionais sobre o

16 A proposta “criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu a cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam a 200 alunos. A maioria era de alunos negros, (...). O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros cursos foram assumidos por leigos e não remunerados” (Pinto, 1994, p. 242).

17 Como Jorge Amado, Edison Carneiro, Roger Bastide, Pierre Verger, Guerreiro Ramos, entre outros.

negro no Brasil, um congresso nacional e na luta contra o racismo, reivindicavam que a discriminação racial fosse considerada como crime, além da reivindicação por políticas públicas de Estado.¹⁸

Diversamente de outros períodos, no que diz respeito à educação, o TEN defendia que o direito à educação era um dever de Estado. Reivindicava-se também ensino gratuito para todas as crianças e subsídios para os negros estudarem. Podemos considerar que esses pleitos vão ecoar nos momentos seguintes de nossa história até os dias atuais. Sobre isso, Gonçalves e Silva (2000) destacam:

Há, entretanto, algo novo no projeto do TEN: educação e cultura se entrelaçam. Entendem seus idealizadores que a escolarização, pura e simples, não bastaria para criar aquilo que Guerreiro Ramos chamou de “estímulos mentais apropriados à vida civil”. Segundo ele, os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira. Para libertá-los desse sentimento não basta simplesmente escolarizá-los; seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro. Aliás, este foi o tema do I Congresso do Negro Brasileiro (p. 149).

Realizado em 1950 pelo TEN, o I Congresso do Negro Brasileiro recomendava, dentre oito itens de sua declaração final: “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos e pesquisas, públicos e particulares, com este objetivo” (Nascimento, 1982, p. 401-402).

Apesar desses movimentos, a teoria da democracia racial no Brasil hegemonizava o senso comum popular, assim como as teorias “científicas” no campo das ciências humanas durante as décadas de 1950 e 1960. Era o auge do mito da democracia racial. Após esse período, segundo Pereira (2008), na década de 1970 esta situação começa a mudar, pois “o samba e outras manifestações culturais de matrizes africanas haviam se consolidado como legítima Cultura ‘popular’ brasileira e insinuava-se um certo grau de respeitabilidade social em relação às manifestações religiosas” (2008, p. 43).

Mas, no final da década de 70, junto ao movimento sindical e popular contra a ditadura militar, os movimentos negros são reavivados e aparece o Movimento Negro Unificado (MNU). Pereira (1999) caracteriza esse momento como um “choque social”, pois diante do tamanho êxito do mito da democracia racial, muitos setores da

18 O Projeto do TEN abria caminhos inéditos para pensar o futuro dos negros e o desenvolvimento da cultura brasileira. O objetivo central era combater o racismo. Para tanto, propunha questões práticas do tipo: instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura e a elaboração de leis anti-racistas (Gonçalves e Silva, 2000, p. 148).

esquerda brasileira e dos movimentos sindicais e populares consideravam inúteis as movimentações negras, uma vez que se acreditava que o racismo não existia no Brasil.

O MNU foi fundado em 1978, fruto da influência dos movimentos de descolonização e libertação de Angola e Moçambique e da luta pelos direitos civis dos afro-americanos nos EUA. Tal unificação deu uma orientação a uma militância negra que vinha se constituindo durante toda a década de 1970. O marco inicial de sua fundação foi uma manifestação pública ocorrida em São Paulo, um ato de protesto contra a violência policial desferida contra negros, representada pela morte em tortura do operário Robson Silveira Luz. A partir desse episódio, foram criados vários núcleos em diversos Estados.

O objetivo desse movimento era o de desenvolver instrumentos de luta contra a opressão policial, o desemprego e a marginalização da comunidade negra. O MNU tinha inicialmente no seu programa básico de ação, a desmistificação da democracia racial brasileira; a organização política dos “afro-brasileiros” para transformá-la em movimento de massas; a busca de alianças com outros grupos voltados para a luta contra o racismo; a organização em partidos políticos e sindicatos, além do apoio à luta internacional contra o racismo.

Os Movimentos Negros a partir dos anos de 1980 atribuíam à educação um papel prioritário na superação do racismo. Segundo Gonçalves e Silva (2000), o MNU estimulou no seu interior organizações e militantes capazes de formular propostas em relação ao tema da educação. Essa mudança na capacidade de formulação de propostas está relacionada ao crescimento de militantes com nível superior. Aqui se inicia um maior intercâmbio e trocas de experiências entre espaços acadêmicos e militância.¹⁹

Um caso exemplar é a Convenção do Movimento Negro, ocorrida em 1982, em Belo Horizonte. O evento foi marcado pela aprovação do Programa de Ação do MNU, que propunha: modificação dos currículos visando eliminar da formação dos professores os preconceitos e estereótipos relativos à cultura afro-brasileira e a criação de condições para que os negros não só ingressassem em todos os níveis educacionais como pudessem permanecer no sistema de ensino (Gonçalves e Silva, 2000).

¹⁹ Ver a primeira seção deste capítulo no que se refere à nota 26.

O MNU constituiu-se em um movimento nacional, ramificado em todas as regiões brasileiras e, além da denúncia ao racismo, seus quadros se utilizaram e produziram novos estudos e pesquisas sobre o acesso e a escolarização da população negra. Com dados estatísticos em mãos e evidências cada vez mais explícitas das práticas de racismo na educação, seus militantes, na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, ocorrida em Brasília, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, apontou uma solicitação que foi apresentada na Assembléia Nacional Constituinte de 1987:

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil; que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: ‘a publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes’ (Santos, 2005, p. 24-25).

Não podemos esquecer que, além das alianças acadêmicas, a partir de 1982, com a eleição de alguns representantes de oposição à ditadura militar em alguns governos estaduais, muitos militantes do movimento negro ingressam em assessorias para assuntos da comunidade negra e em secretarias estaduais de educação e cultura. Em estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia, muitos desses assessores militantes buscavam interferir nos currículos escolares e nos livros didáticos.

Um dado fundamental para se pensar a conjuntura do movimento negro e suas relações com a educação no período subsequente, é a sua relação com o movimento dos professores na década de 1980:

Na medida em que o movimento negro se engajou nas lutas pela valorização da escola pública, ele pôde sensibilizar o setor educacional na defesa de suas reivindicações contra o racismo (Gonçalves, 1997, p. 499).

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (Gonçalves e Silva, 2000, p. 155).

Um marco histórico de ação do Movimento Negro e suas relações com os docentes e o mundo acadêmico, foi o Seminário “O Negro e a Educação” organizado pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e a Fundação Carlos Chagas. Segundo Pereira (2003):

Foi como um rito de passagem. As intervenções já eram manifestamente engajadas na denúncia das desigualdades raciais na educação, fato até então incomum em eventos com essa temática. (...) Com clareza apresentavam a concepção de que nos currículos, equipamentos e procedimentos didáticos se encontravam fatores fundamentais de reprodução do racismo, potencializando os elevados índices de repetência e evasão escolar entre a população negra (p. 28).

Deste seminário se produziu a já clássica e pioneira publicação dos Cadernos de Pesquisa nº. 63, de novembro de 1987, revista acadêmica da Fundação Carlos Chagas. Neste número, encontram-se diversas formulações e reflexões sobre livros didáticos, ensino de História da África, avaliação sobre a participação dos negros na estrutura de Estado, reflexões sobre diversas experiências com educação popular e cultura negra, os efeitos do racismo nas crianças negras escolarizadas, diversos projetos na área quilombola, entre outras. Destacam-se, igualmente, personalidades e militantes históricos do movimento negro e do mundo acadêmico como: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves,²⁰ Joel Rufino dos Santos, Henrique Cunha Jr. Carlos Hasenbalg, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva além de membros de diversas organizações negras e também do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A partir dessa conjuntura histórica é que surgem também as discussões no campo das ações afirmativas na década de 1990, como por exemplo, a polêmica que envolve a sociedade acerca das cotas para negros nas universidades públicas e outros setores governamentais e produtivos.

Hoje nos deparamos, por conta dessas iniciativas, com uma série de polêmicas que, diferentemente de períodos anteriores, colocam a questão racial no cotidiano de discussões acadêmicas e de políticas públicas. É possível afirmar que o senso comum assentado na afirmação da democracia racial já não é tão sólido e está sendo contestado e fragilizado. Neste processo, os movimentos negros brasileiros, a partir das influências e reflexões internacionais, especialmente de movimentos intelectuais, movimentos negros nos Estados Unidos, movimentos de libertação nacional na África, forjaram novos conceitos e classificações para os negros brasileiros.

Primeiramente, o conceito de “consciência negra” foi fomentado, a partir dos anos de 1960, contra a opressão colonial na África e pelo Protesto Negro nos EUA. Surge daí uma ênfase nas lutas anticolonialistas, decorrendo o Pan-africanismo, rumo a uma África livre e descolonizada. Esta perspectiva ecoou nas organizações de

20 Hoje ele é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mas nesta época era membro da Comissão de Educação do Movimento Negro de Belo Horizonte.

vanguarda nos EUA, onde aparecem a nação do Islã, liderada por Malcolm X, e o movimento pelos Direitos Civis, liderado por Martin Luther King. No início da década de 70, surgem os Panteras Negras. Por outro lado, neste mesmo período, vêm à tona os violentos conflitos raciais na África do Sul, com o regime do Apartheid. Nesses eventos, vão se destacar personalidades marcantes como Nelson Mandela e Steve Biko que se transformaram em símbolos mundiais da luta contra o racismo.

As profundas reflexões trazidas por esses movimentos fizeram com que a consciência negra questionasse o condicionamento psicológico como grande entrave à organização política. Por ser bastante atual, ela não se ocupa somente do racismo explícito e sim do que ele é capaz de introjetar em inúmeros indivíduos.²¹

Esses movimentos, segundo Moura (1983), despertaram intelectuais negros, profissionais liberais, estudantes, funcionários públicos e negros pobres no Brasil, a partir do final da década de 70, a se conscientizarem da necessidade de se autoafirmarem como negros. Essa construção ocorre na contramão do processo de embranquecimento e da hegemonia do mito da democracia racial. Portanto, o movimento ganha força e aparecem slogans como “negro é lindo”, “não deixe sua cor passar em branco” etc. Na esteira dessas novas construções, é que o Movimento Negro, na década de 90, consegue transformar o 13 de maio em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. E vai além: institui a Semana Nacional da Consciência Negra, estabelecendo o 20 de novembro, como comemoração da resistência e da morte do “herói negro” nacional Zumbi dos Palmares.²²

De “cor preta” ou “negro” como terminologia pejorativa, o movimento, ainda de forma incipiente, consegue ressignificar a categoria “negro” como símbolo de uma condição étnica e racial. Até a noção de “raça” é ressignificada, não se tratando mais de uma noção biológica, mas política, ou seja, “raça negra” como um conjunto de indivíduos que possuem histórias e culturas comuns, no passado e no presente.

Toda esta construção conceitual, ou seja, “consciência negra”, “negro” e “raça” como expressão de uma “política identitária” (Hall, 1997) pode ser caracterizada na perspectiva de um pensamento crítico de fronteira (Walsh, 2005) que significa tornar

21 Pereira (2006), descrevendo as ações dos militantes negros nos anos de 1970, ressalta a importância do livro de Frantz Fanon, “Peles negras máscaras brancas”, como uma verdadeira “bíblia” para as ações do Movimento Negro nas discussões sobre condicionamentos psicológicos dos efeitos do racismo.

22 Esta proposta surge a partir do manifesto de fundação do MNU, em 4 de novembro de 1978, quando se instaurava o dia Nacional da Consciência Negra. Entretanto, segundo Gonçalves e Silva (2000), a evocação do primeiro 20 de novembro ocorreu em 1971 como ação do professor e poeta Oliveira Silveira no grupo Palmares, em Porto Alegre.

visível outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica e dominante. Pois, estas reconceitualizações, partem da perspectiva das experiências subalternizadas pela colonização européia.

Como visto em Quijano (2005), o conceito de raça é uma invenção europeia que engendrou formas de dominação onde a apropriação dos produtos do trabalho era acompanhada pela classificação de povos e culturas. As terminologias “negro” e “raça”, por exemplo, se processam nesta história colonial. Neste sentido, as ressignificações promovidas pelos movimentos negros, propiciam aquilo que Mignolo (2003a) denomina de diferença colonial, ou seja, pensar a partir das ruínas, das margens criadas pela colonialidade do poder, das experiências e histórias subalternizadas. Não se trata aqui de resgate de autenticidades identitárias, mas sim de uma operação conceitual a partir de um lócus específico de enunciação, marcada pela opressão, discriminação e racismo contra aqueles considerados não brancos. Alguns discursos e formulações dos movimentos negros, nos anos seguintes, evidenciarão a possibilidade concreta da emergência de uma razão subalterna, ou seja, um conjunto diverso de práticas teóricas que emergem em determinados contextos em resposta aos legados coloniais e dialogando com estes.

O Movimento Negro em 1988 viveu profundamente o Centenário da Abolição. Em todo o Brasil ocorreram eventos, publicações de pesquisa, matérias de jornais sobre a situação da população negra no Brasil, dentre eles, a temática da educação recebeu uma atenção especial. Ainda em 1988, segundo Silva Jr. (2000), estabeleceu-se um marco para a redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira. Foi assegurado na Constituição o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro.

Além disso, a prescrição da Constituinte que transformou racismo em crime a ser punido com pena de prisão por meio do artigo 5º, inciso XLII, e foi regulamentada pela Lei 7.716/89, consolidou a chamada “Lei Caó”. Este fato foi considerado pelo Movimento Negro um grande avanço. Foi criada neste momento também a Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura e que tem como principal objetivo lutar pela preservação dos valores culturais, sociais e econômicos oriundos da influência africana na formação da sociedade brasileira.

Em 1995, o Movimento Negro comemora os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Nesse momento, deflagra-se um intenso processo de discussões sobre a

população negra. A Universidade de São Paulo, por exemplo, produz um documento chamado “Zumbi, tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares” com proposições sobre políticas antirracistas, as chamadas Ações Afirmativas com ênfase na educação, culminando na Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o racismo, pela cidadania e a vida, na qual cerca de 30 mil negros e negras foram à Brasília, no dia 20 de novembro, com um documento reivindicatório que foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Dentre as reivindicações no campo educacional ressaltamos: monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; desenvolvimento de programas de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras e; o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.

Em fins da década de 90, com a contribuição também de muitos estudiosos acadêmicos, surge uma nova noção, para definição de 45% do povo brasileiro: a de afrodescendente, que abrange os pretos e pardos, assim denominados nas pesquisas estatísticas do IBGE²³. Aqui, o que se procura construir é uma nova identidade positivamente afirmada, com histórias e culturas, tradicionalmente herdadas ou reconstruídas de uma África ressignificada.²⁴ Mas, também constitui-se numa resposta-proposta às ambiguidades classificatórias que tanto pesaram e pesam sobre os negros e seus descendentes no Brasil.

23 De acordo com os novos dados do PNDA-IBGE de 2008, a população afrodescendente representa 50,6%.

24 Alberti e Pereira (2007), num artigo para a Revista Estudos Históricos, vão, brilhantemente, ressaltar que o Movimento Negro a partir da década de 1970, descobre a África como um poderoso processo de instrumentalização da militância negra para ampliar a consciência sobre as origens do povo negro no Brasil e propiciar novas possibilidades de ação antirracista. Recolhendo depoimentos de velhos militantes negros deste período, até os dias atuais, eles vão constatar que um dos objetivos desses era reescrever a História do Brasil. E chegam às seguintes conclusões, depois de identificar diversas cooperações entre militância negra e estudiosos da História da África em algumas universidades brasileiras: “Não há dúvida de que a busca de uma África livre dos estereótipos dos animais selvagens e da miséria foi importante para a consolidação dos movimentos negros a partir dos anos 70 (...). (p. 43) “O conhecimento do passado africano e dos acontecimentos recentes envolvendo populações negras espalhadas pelo mundo teve uma função importante no processo de construção e consolidação da identidade negra do militante. (...) importava buscar uma África livre de estereótipos, um passado que fosse motivo de orgulho para militantes, crianças e jovens negros. (...) O debate e a socialização dos novos conhecimentos, tanto no interior das entidades como entre elas, foram fundamentais para a formação de uma massa crítica capaz de expandir a causa do movimento para diferentes setores da sociedade, o que culminou com a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino desse conteúdo nas escolas do país” (p. 47-48).

Momento significativo dessas novas elaborações foi a preparação e participação da delegação brasileira à Conferência contra o Racismo, a Xenofobia, a Discriminação e a Intolerância, promovida pela ONU, realizada na cidade de Durban (África do Sul), entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001.

Houve um intenso engajamento das organizações negras brasileiras na construção e realização desta Conferência. No plano nacional, esse processo teve início em abril de 2000, com a constituição de um Comitê Impulsor Pró-Conferência, formado por lideranças de organizações negras e organizações sindicais, que assumiu a realização de inúmeras tarefas organizativas.²⁵ O Comitê foi responsável pela constituição do Fórum Nacional de Entidades Negras para a Conferência, a partir do qual foi elaborado um documento sobre os efeitos do racismo no Brasil e formadas delegações para a participação no processo da Conferência. A delegação brasileira foi a maior em Durban - cerca de 500 participantes - dentre as 150 delegações oficiais representadas por cerca de quatro mil participantes. Além de levar as reivindicações históricas do movimento negro, um dos itens exigidos foi a introdução dos estudos de História da África e História do Negro nos currículos escolares brasileiros.

A conferência de Durban ratificou algumas deliberações e incorporou vários parágrafos consensuados na Conferência Regional das Américas, realizada em Santiago do Chile, e tornou o termo “afrodescendente” linguagem consagrada pelas Nações Unidas, designando um grupo específico de vítimas de racismo e discriminação. Além disso, reconheceu a urgência da implementação de políticas públicas para a eliminação das desvantagens sociais de que esse grupo padece, recomendando, aos Estados e aos organismos internacionais, que elaborem programas voltados para os afrodescendentes e destinem recursos adicionais aos sistemas de saúde, educação, habitação, eletricidade, água potável e às medidas de controle do meio ambiente, e que promovam a igualdade de oportunidades no emprego, bem como outras iniciativas de ação afirmativa.²⁶

A conferência abriu uma agenda no Brasil que impulsionou debates e reflexões acadêmicas muito além das propostas de cotas. Para Carneiro (2002):

25 Entre elas, a formulação da denúncia do descumprimento e violação da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, resultantes de ações e de omissões do Estado brasileiro na implementação de políticas públicas de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial; também realizou contatos com organizações internacionais envolvidas no processo da Conferência.

26 Formulação encontrada no Parágrafo 5 do Programa de Ação da Conferência de Durban.

(...) o que Durban ressalta e advoga é a necessidade de uma intervenção decisiva nas condições de vida das populações historicamente discriminadas. É o desafio de eliminação do fosso histórico que separa essas populações dos demais grupos, o qual não pode ser enfrentado com a mera adoção de cotas para o ensino universitário. Precisa-se delas e de muito mais (p. 213).

Se anteriormente indiquei que as reconceitualizações dos movimentos negros abriram a possibilidade da perspectiva da diferença colonial para se pensar as relações étnico-raciais no Brasil, neste processo a partir dos anos de 1990, é nítida a força que os movimentos adquiriram dentro do Estado brasileiro e do mundo acadêmico. Nos aspectos de reconstrução conceitual da identidade nacional, nas proposições de políticas públicas e nas terminologias de classificação social de setores significativos da nação brasileira, a diferença se define nas fronteiras externas da modernidade e emerge como reação às condições de vida criadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

Este processo contribui para a produção de novos conhecimentos e novas perspectivas epistemológicas no campo do conhecimento histórico. Porém, como estamos falando em processos de construção e apostas políticas, não podemos negar que estas perspectivas dependem muito desses mesmos sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

O Brasil, como signatário da “Declaração de Durban”, revigorou o debate sobre a implementação de políticas de ações afirmativas como estratégia de combate ao racismo e, após a posse do presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, como resultado de uma negociação entre o governo e a sociedade civil, foi criada, em 21 de março de 2003, a SEPPPIR, órgão assessor da Presidência da República.²⁷

Para muitos militantes do movimento negro, a SEPPPIR, foi a materialização de uma histórica reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional. De fato, foi a primeira vez que o Estado se colocou como responsável pelo enfrentamento estrutural das relações de desigualdades raciais.

Neste sentido, podemos afirmar que a partir do aprofundamento da reflexão sobre uma história invisibilizada da África, passa-se a reivindicar uma identidade “afro”, que muitas vezes se confunde ou tem caráter polissêmico, como afro-

27 Entretanto, a SEPPPIR resultou de um processo de construção de longos anos, que envolveu as ações e reivindicações dos movimentos negros e as ações dos governos de Fernando Henrique Cardoso como a criação, em 2001, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação; o Programa Diversidade na Universidade; o Programa Brasil Gênero e Raça, Ações Afirmativas no Ministério do Desenvolvimento Agrário e o programa Bolsas-Prêmio de Vocação para a Diplomacia (Brasil, 2007b).

brasileiro, africanidade brasileira (Cunha Jr., 1996), africanos na diáspora (MNU, 1998), afrodescendentes, negro-descendente (Santos, 2001) etc.

Essa ressignificação somada aos novos espaços de reflexão e implementação de políticas governamentais, que tem uma nítida contribuição dos movimentos sociais, insere uma discussão que traz um elemento novo nas elaborações dos pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade. Ou seja, o fato de o Estado Brasileiro assumir a responsabilidade de enfrentar a discussão racial, com parâmetros e reconceitualizações dos movimentos sociais, aponta a possibilidade do Estado refletir a partir da diferença colonial? Mignolo (2003a) responde a esta questão negativamente, pois defende que, em princípio, “a colonialidade do poder está embutida no Estado e como tal reproduz a diferença colonial e reprime as possibilidades de pensar a partir dela”. (2003, p. 357)

Porém, as movimentações de alguns agentes do Estado brasileiro nos últimos anos, têm demonstrado que uma pequena fissura se abre por dentro do Estado, colocando nitidamente na agenda de discussão governamental, não somente um assunto novo, mas também a constituição de novos sujeitos que produzem conhecimentos fora da lógica da matriz conceitual europeia. Portanto, há que se refletir mais sobre essa afirmação de Mignolo, principalmente no que estamos observando sobre as iniciativas do governo brasileiro em relação as dinâmicas e processos de implementação da Lei 10.639/03, que veremos em seguida.

O longo caminho de reafirmação de reivindicações dos movimentos negros dá origem à Lei 10.639/03, um projeto de lei apresentado em 11 de março de 1999 pelos deputados federais Ester Grossi (educadora) e por Ben-Hur Ferreira (oriundo do Movimento Negro), ambos do PT. A lei modificou a LDBEN e foi sancionada pelo Presidente Lula e pelo Ministro Cristovam Buarque, em 09 de janeiro de 2003. Ela torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.²⁸

A lei, de início, trouxe consigo uma intensa polêmica: para alguns significava imposição, para outros uma concessão. Porém, com a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo MEC e o empenho de diversos educadores e

28 Santos (2005) descreve que antes da apresentação do Projeto de Lei 259/1999, que culminou na aprovação da Lei 10.639/03, já existiam diversas legislações estaduais e municipais que, em função das pressões dos movimentos negros, incluíam nos currículos da educação básica a História dos negros no Brasil e do continente africano, tais como: a constituição do Estado da Bahia em 1989, a Lei orgânica de Belo Horizonte de 1990, a Lei 6.889 de 1991 em Porto Alegre, a Lei 11.973 de 1996 na cidade de São Paulo, entre outras.

dos movimentos negros, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços significativos de luta antirracista na sociedade brasileira.

Ao lado das discussões sobre as ações afirmativas, em especial a polêmica sobre as cotas, as reflexões acadêmicas vêm se ampliando e adentrando outras discussões já presentes no campo educacional como currículo, práticas de ensino, multiculturalismo, educação inclusiva etc. Publicações que começam a tomar corpo no cenário acadêmico, revistas de divulgação científica e também na mídia, as iniciativas da ANPED na formação de um Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação em seus encontros anuais a partir de 2002, a recorrência de publicações de artigos nas principais revistas acadêmicas de educação a partir dos anos 90 e a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) em 2000, são algumas das iniciativas que vêm se afirmando na área de educação. Destaca-se também a ampliação, principalmente após a publicação da Lei 10.639/03, de cursos de pós-graduação *lato-sensu* sobre História da África, relações raciais e educação em diversas universidades.

Em 2005, temos a edição do projeto a “Cor da Cultura”, veiculado pela TV Futura em parceria com o governo federal que, através de programas educativos, contribuiu para divulgar ações e iniciativas de educadores, escolas e Ongs no campo das relações raciais e educação, dando prioridade às metodologias pedagógicas para aplicação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Cabe destacar que este projeto foi formulado por uma equipe de profissionais selecionados junto aos movimentos negros e a diversos especialistas ligados às principais universidades do país. Como vemos, há uma articulação de redes, envolvendo instituições acadêmicas, estudiosos e educadores e movimentos sociais que há anos priorizam estas discussões.

Vejamos o exemplo destas articulações nas publicações do MEC, que fazem parte de uma coleção denominada “Educação para todos”, lançada em 2005 com o apoio da UNESCO e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. A primeira obra é “Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03”, e a segunda, é “História da Educação do Negro e outras Histórias” (Brasil, 2005a e 2005c).

As duas publicações apresentam alguns artigos oriundos dos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, promovidos pelo MEC e movimentos

sociais negros nos anos de 2004 e 2005. Esses fóruns reuniram representantes de Secretarias estaduais e municipais de educação, militantes dos movimentos negros e docentes interessados nas discussões raciais. Durante esse período foram realizados 20 fóruns estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial. O objetivo dos encontros foi discutir as políticas públicas de promoção da igualdade racial com professores e gestores dos sistemas de ensino.²⁹ Nesses, foram convidados como palestrantes diversos especialistas da área de relações raciais e educação.

À primeira vista, percebemos que os conteúdos apresentados por esses estudiosos nos fóruns e publicados pelo MEC têm uma trajetória acadêmica e nos movimentos sociais de longa duração. Muitos desses especialistas estão vinculados à Associação Nacional de Pesquisadores Negros.³⁰ Outros são provenientes de associações negras de pesquisas e Ongs que há vários anos, e antes do surgimento da Lei 10.639/03, vêm discutindo as relações entre questões étnico-raciais e educação.³¹

Faz-se necessário destacar ainda a presença dos pesquisadores acima referenciados e outros em algumas das principais universidades e programas de pós-graduação do Brasil. Sem dúvida alguma, a presença desses pesquisadores nestas instituições acadêmicas representa uma força institucional de legitimação de suas elaborações científicas e militantes. Portanto, observa-se explicitamente uma estreita articulação entre especialistas e militantes na área das questões étnico-raciais com ações governamentais e acadêmicas, na perspectiva de elaboração de políticas de promoção da igualdade racial na educação, principalmente a partir do surgimento da Lei 10.639/03. Nas duas publicações do MEC mencionadas, o conjunto dos autores - 23 no total - é de pesquisadores ligados às instituições acadêmicas. Entre os autores, encontram-se oito que integram ou já integraram cargos em órgãos oficiais de Estado em nível federal, estadual ou municipal. Por fim, a grande maioria tem uma trajetória de participação nos movimentos negros.

29 Desses Fóruns decorreu a criação de Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial em 17 estados da federação.

30 Como: Nilma Lino Gomes, Eliane dos Santos Cavaleiro, Henrique Cunha Jr., Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Carlos Moore, Rafael Sanzio dos Anjos, Amauri Mendes Pereira, Azoilda Loretto Trindade, Kabengele Munanga, Iolanda de Oliveira e muitos outros.

31 Algumas entidades nessa área de militância são bem conhecidas: o Núcleo de Estudos Negros (NEN) de Santa Catarina, o Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) de São Paulo, o Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) da UFF, o Centro de Estudos Afro-brasileiro (CEAFRO) de Salvador e O Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) em Salvador.

Cabe ressaltar por último, três ações governamentais, a partir de 2006, que considero significativas para as questões que desenvolvo nesta tese: a realização em 2006 do Curso à distância Africanidades Brasil, oferecido em parceria com a UNB para todas as secretarias estaduais de educação, as pesquisas realizadas sobre a implementação da lei nas escolas brasileiras, em 2007 e 2008, e o lançamento do Plano Nacional para implementação da Lei 10.639/03 em 2009.

Quanto ao Curso à Distância Africanidades Brasil, a meta inicial de formação do MEC era de 45 mil professores em todo país; entretanto, ela não foi atingida. No final, foram certificados cerca de 6 mil cursistas. De acordo com a avaliação feita pelo Departamento de Avaliação e Informações Educacionais da SECAD/MEC, o curso teve diversas dificuldades. Na análise, o Departamento teve o intuito tanto de avaliar o desenho do curso de formação continuada, quanto as instituições responsáveis pela sua implementação. O curso teve a duração de três meses e meio (julho a outubro de 2006), com 120 horas e atendimento de professores da educação básica e gestores de escolas. O acompanhamento foi feito por supervisores e tutores à distância e sua estrutura em módulos objetivava possibilitar aos cursistas autonomia e articulação dos vários conteúdos relacionados às Diretrizes Curriculares. As dificuldades enfrentadas foram aquelas de um tradicional curso à distância: o acesso dos cursistas à internet e a ausência de contato entre tutores e supervisores. Mesmo assim, os cursistas que responderam ao questionário final de avaliação apontaram positivamente a oferta do curso e, ainda, que a proposta deveria ser ampliada (Velooso e Mendonça, 2006).

Numa pesquisa realizada no primeiro semestre de 2008, mais de 60% indicaram que mais iniciativas para a formação de professores, tanto nos estados como nos municípios, poderiam melhorar e aumentar o nível de implementação da Lei 10.639/03. Neste diagnóstico, a formação docente é percebida como um grande entrave entre diversos gestores nos vários níveis de ensino.³²

A confirmação desses dados aparece quando a pesquisa revela que a atuação dos sistemas de ensino na formação continuada de professores é avaliada como regular por mais de 50% dos entrevistados. Por outro lado, na relação dos principais problemas para a implementação da lei, a ausência da temática proposta pelas

32 Foram realizados no primeiro semestre de 2008, pela Coordenação-Geral de Diversidade do Ministério da Educação, seis Diálogos Regionais nas cinco regiões do país e o Encontro Nacional sobre a Implementação da Lei 10.639/03, em Brasília, nos dias 1 e 2 de julho de 2008. Durante os diálogos foram aplicados questionários e sistematizados posteriormente pela SECAD/MEC.

diretrizes curriculares na formação inicial docente aparece em primeiro lugar, evidenciando que professores, gestores e militantes do movimento negro analisam que essa formação na temática nos cursos de licenciatura é ainda incipiente.

Outra pesquisa significativa, realizada em 2007 pela Ação Educativa, pelo CEAFFRO e pelo CEERT, reforça a ideia de que o material distribuído pelo MEC, desde 2004, encontra boa acolhida nas escolas. Os dados dessa pesquisa são significativos: 80% dos professores, coordenadores e diretores afirmam conhecer o material sobre a temática, 17% conhecem o material elaborado pelo governo, incluindo nesse último conjunto os títulos do MEC. Porém, em relação à formação docente, a pesquisa recomenda, em primeiro lugar, que o MEC e as secretarias precisem ter como prioridade a “capacitação de gestores e docentes na temática”, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental (Souza e Crosso, 2007).

Este é um dos principais desafios expresso no documento lançado em maio de 2009, a partir do estudo do Grupo de Trabalho Interministerial.³³ O documento intitulado “Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Lei 10.639/2003” tem como eixos estratégicos o fortalecimento do marco legal para a política de Estado, as políticas de formação inicial e continuada, as políticas de material didático, a gestão democrática e mecanismos de participação e controle social em educação, avaliação e monitoramento e as condições institucionais. No item sobre políticas de formação inicial e continuada se afirma:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como forma de cumprir o exposto na 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional alterada pela Lei 10.639/03 trouxe a necessidade de mudanças *substantivas* na política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores que deverá, de acordo com as prescrições e orientações normativas, contemplar o estudo da diversidade étnico-racial (Brasil, 2008, p. 29).

Além da intencionalidade de mudanças na formação docente, expressas ao longo do documento com metas quantitativas de formação de gestores até 2015, abertura de editais para elaboração de propostas de cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização, manutenção de permanente diálogo com associações de pesquisadores tais como ABPN, ANPED, Núcleos Estudos Afro-brasileiros (Neabs) e organizações do movimento negro e, a inclusão no Sistema Nacional de Formação de Professores,

33 Grupo formado por membros do Ministério da Educação, Ministério da Justiça e SEPPIR.

sob a coordenação da CAPES, o texto não explicita, quais seriam as “mudanças substantivas” na política de formação inicial e continuada. É evidente que não é o caso de um documento oficial de Estado, descrever teórica e pedagogicamente as motivações da necessária mudança estratégica na formação de professores. Entretanto, o documento aponta os eixos estratégicos como uma política de Estado e declara explicitamente:

Como se pretende que o Plano contribua para que a desigualdade racial seja assumida como desafio de Políticas de Estado, para além desta gestão atual do MEC, atenção especial foi dada ao eixo 1 para efetivação de ações perenes que fortaleçam o marco legal em educação. Os eixos 2 (Política de formação) e 3 (Política de materiais didáticos e paradidáticos) constituem a *principal aposta do Plano*, devidamente articulados à revisão da política curricular (Ibid, p. 26).

A proposta está lançada com base em todo o histórico visto anteriormente dos movimentos negros, das pesquisas acadêmicas e dos estudos sobre a formação docente. Cabe a nós pesquisadores perguntarmos: se é uma aposta principal do Estado brasileiro, quais são os parâmetros e concepções que estão se apresentando nesta perspectiva de mudanças substantivas na formação docente? Que mudanças seriam estas para os professores de História? Sobre esta questão, procurarei apresentar um primeiro diagnóstico no próximo item deste capítulo.

3.4 A formação docente

“A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças”.
“(…) dou aula há tantos anos e vou ter que estudar tudo de novo”.

As afirmações em epígrafe foram expressas por duas professoras. A primeira por uma professora de língua portuguesa num seminário sobre a Lei 10.639/03 promovido por uma secretaria de educação de um município do estado do Rio de Janeiro e, a segunda, por uma professora de História ao final de um curso de História da África.

No seminário, estavam presentes diversos docentes, principalmente da área de História, e se debatiam as grandes dificuldades de implementação da referida lei nos espaços escolares e na sala de aula. Essas dificuldades se referiam desde a falta de material didático sobre a História da África e dos negros no Brasil, o racismo presente entre crianças e jovens, certa dificuldade dos docentes em discutir um tema gerador de “muitos conflitos”, a falta de apoio pedagógico dos sistemas de ensino, até a

defasagem na formação de professores sobre as relações raciais e educação. Após tantas “evidências” levantadas no grupo sobre os desafios e as dificuldades para o cumprimento desta lei nas escolas, a professora fez essa afirmação contundente que encerrou o seminário. Para alguns estudiosos da questão, presentes no seminário, esta frase pareceu sintomática daquilo que percebemos atualmente nas discussões sobre a implementação da Lei 10.639/03, ou seja, as implicações curriculares e pedagógicas suscitadas pela nova legislação vão percorrer um longo caminho até chegar efetivamente nas salas de aula.

A professora não fez a declaração em tom pessimista, mas tentando demonstrar que a superação e o combate ao racismo que esta lei apresenta implícita e explicitamente estão mobilizando questões muito além de uma especificidade temática no campo educacional brasileiro.

Já no curso de História da África, as pessoas presentes avaliavam o que aprenderam ao final do curso e a afirmação da professora já não representava uma grande surpresa para a maioria dos presentes (professores de História), pois tinham compartilhado durante um ano e meio conteúdos e reflexões pedagógicas jamais vistas em suas formações iniciais. Porém, no início do curso (ano de 2005) os professores de História foram questionados sobre alguns processos históricos de matriz africana, tanto na África como no Brasil, e esses demonstravam um desconhecimento total e responsabilizavam a ausência de certos conteúdos nos períodos em que cursaram a graduação de História. Numa avaliação posterior deste curso e de outras iniciativas semelhantes (Oliveira, 2007 e Oliveira e Lins, 2008), foi constatado que os limites e a precariedade no desenvolvimento dos estudos de História da África concentram-se nas questões do trato acadêmico e pedagógico sobre a diversidade e nas questões epistemológicas do conhecimento histórico. Ou, como afirma Pereira (2004): “Em geral, nem em nossos processos de socialização, nem em nossas formações acadêmicas e profissionais, tivemos oportunidade de construir uma compreensão da questão racial que fosse além do senso comum embalado no mito da democracia racial” (p. 31).

Analisando os estudos e pesquisas acadêmicas desde 2003, podemos observar que as diversas considerações teóricas e práticas perpassam questões como: identidade negra, democracia racial, diferenças, igualdade, identidade, cultura, multiculturalismo, livros didáticos, movimento negro, políticas de ações afirmativas,

formação docente, evasão escolar e outros.³⁴ Mas, sobre a formação docente, o que vem se desenvolvendo ainda é muito incipiente, se limitando, muitas vezes, a relatos de experiências com a formação continuada ou constatações sobre a demanda por formação exigida pelos professores (Oliveira, 2005 e 2007; Souza e Crosso, 2007 e Oliveira e Lins, 2008).

Algumas das significativas reflexões sobre a formação docente identificadas destacam alguns pilares de enfrentamento para a possibilidade - e não a garantia - de aplicação efetiva da Lei 10.639/03 como: a aliança de professores e escolas com outros espaços educativos para uma afirmação positiva da diferença étnica (Gomes, 2003), o enfrentamento teórico contra visões eurocêntricas arraigadas no senso comum (Rosa, 2006), o combate à força do discurso racista hegemônico na sociedade brasileira (Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003), a superação de um quase inevitável impasse pedagógico que as escolas e os professores enfrentam, mesmo com práticas pedagógicas antirracistas (Valente, 2005), e a constatação de que uma reinvenção dos processos de produção de conhecimento se faz necessária (Gonçalves e Soligo, 2006).

Mesmo identificando a relevância das diversas contribuições, poderíamos acrescentar outras, na perspectiva de um aprofundamento das reflexões e análises de uma legislação recém-aprovada pelo poder público, mas que tem uma longa história de lutas no movimento negro e que, por sua vez, não se constitui como mais um modismo acadêmico, mas possibilita abalar reflexões tradicionais no campo da educação, principalmente da formação docente e da produção do conhecimento histórico.

Entretanto, a formação docente não passou a ser pensada somente a partir da Lei. Um pouco antes, as professoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em 2002, levantavam a preocupação de que faltavam estudos mais aprofundados que articulassem a formação docente e a diversidade étnico-cultural. As autoras afirmavam: “O movimento da sociedade atual exige da escola, dos docentes e dos formadores de professores, temáticas históricas que sempre foram relegadas a um plano secundário” (Gomes e Silva, 2002, p. 21).

34 Mais especificamente: Silva e Barbosa (1997), Silva (2001), Cunha Jr. (2001 e 2008), Munanga (2001), Gomes (2003 e 2008), Moore (2005 e 2008), Oliveira (2006), Pereira e Silva (2007), Souza (2004a, 2004b, 2006 e 2009), entre outros.

Em 2008, no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Nilma Lino Gomes já começa a discutir a formação de professores num outro tom, ou seja, a necessidade de descolonizar os currículos como um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente.

A partir da compreensão do necessário entendimento de que a colonização dos povos africanos deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e histórias, a autora afirma que há uma urgência de percepção da radicalidade desses processos também no contexto da educação. E mais, para uma inovação curricular faz-se urgente uma ruptura epistemológica e cultural nos currículos e principalmente na formação docente. Essa constatação é desenvolvida em seu texto em alguns pontos cruciais.

Em primeiro lugar, afirma que as forças das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos aumentaram cada vez mais nos últimos anos. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente. Esse contexto vem atingindo as escolas, as universidades, o campo do conhecimento e a formação docente.

Para a autora, a Lei 10.639/03 está dando um passo importante nesse sentido, pois é a possibilidade de uma ruptura epistemológica e cultural na educação, mas não só, é resultado “de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeito e protagonista ainda são pouco conhecidos (...)” (Gomes, 2008, p. 521). Essa luta histórica, para a autora, está trazendo a possibilidade de um diálogo intercultural no interior dos sistemas de ensino o que, por sua vez, “pressupõe e considera a existência de um outro, conquanto sujeito ativo e concreto (...)” (Ibid, p. 523).

Mas é na questão da formação docente que o texto de Gomes é mais enfático, pois considera que a inserção da Lei nas escolas não significa uma mera inclusão de conteúdos, mas uma “mudança conceitual, epistemológica e política”, e ainda:

(...) podemos dizer que a Lei 10.639/03 aponta para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África. (...) Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante (Ibid, p. 526).

Para a autora há um desafio duplo: explicitar a relação colonial na construção da história mundial e, ao mesmo tempo, propor alternativas à leitura da história. Assim, os desdobramentos na formação docente requerem a descolonização de currículos e a construção de projetos educativos emancipatórios. Portanto, para Gomes (2008):

(...) a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (...) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Este processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (p. 527-528).

Voltamos um pouco no tempo para ressaltar uma afirmação de Amauri Mendes Pereira (Pereira, 2004):

Quanta dificuldade têm demonstrado as hostes acadêmicas em assumir uma ética na produção de conhecimentos que reflita um novo compromisso com a teoria, como um espaço muito mais amplo de trocas, de encontro, de entendimento, não apenas através da racionalidade, embora balizados por ela. Realmente é difícil por na berlinda o próprio prestígio e poder. Assumir que nenhum discurso pode abranger a totalidade; que todo enunciado é sempre um lócus de significação, que o universalismo precisa ser eternamente buscado e a diversidade é (mesmo!) qualidade intrínseca do enriquecimento humano. À produção acadêmica cabe cumprir/exercitar sua vocação de estar em sintonia com a construção da univers(al)idade (p. 32).

O autor descrevia uma situação incômoda diante das reflexões e debates dentro das universidades brasileiras sobre a questão racial e educação, especialmente a recentíssima Lei 10.639/03. Para ele, há uma construção fundamentada no “etno/euro/norteamericanocentrismo” dos parâmetros históricos de construção dos currículos de História nas universidades. O autor fala sobre os desafios acadêmicos para uma incorporação regular da Lei nos currículos de História nas universidades.

Vera Maria Candau (2006), em um texto intitulado “A diferença na universidade ainda é mais um esbarrão do que um encontro”, relata as dificuldades de diálogo intercultural com novos atores, na sua maioria afrodescendentes, que se inserem num meio acadêmico considerado de elite e majoritariamente branco. Tentando identificar os desafios de incorporação que novos atores sócio-culturais provocam à cultura universitária, Candau (2006) afirma que:

(...) a promoção de uma educação intercultural é uma exigência fundamental. Exigirá uma política sistemática e um compromisso de todos os atores orientados a problematizar a visão monocultural presente nas concepções de ciência e conhecimento que informam a cultura acadêmica (...) (p. 55).

Distintos autores aqui citados nos ajudam a perceber que a discussão racial na formação docente exige uma análise crítica, criteriosa e sensata. Pois, pensar a dimensão formativa dos professores de História requer algumas considerações em função da necessidade de descolonização epistêmica (Gomes, 2008), de um novo compromisso com a teoria (Pereira, 2004) e de problematização da visão monocultural nas concepções de ciência e conhecimento (Candau, 2006). Essas considerações têm um caráter preliminar, antes de entrarmos na análise das ações dos sujeitos investigados nesta tese, uma vez que, elas nos permitem abrir um caminho de reflexão sobre nossas suspeitas de que a Lei 10.639/03 estabelece profundas tensões e desafios teóricos para a formação docente de professores de História.

Uma primeira consideração refere-se à própria dimensão formativa dos professores de História, isto é, a dos conhecimentos pedagógicos.

Atualmente, a questão do saber, como conhecimento científico, é o termo que se tem mostrado mais evidente nos debates e pesquisas educacionais, relacionados tanto à formação e profissionalização docente, quanto ao currículo e à didática, bem como àqueles relacionados à compreensão do fracasso escolar.

Segundo Monteiro (2007), a preocupação com o saber ressurgiu em nova perspectiva que rompe com o modelo da racionalidade técnica em relação ao professor e a sua formação. Em relação ao professor, este modelo o concebia como um técnico cuja atividade profissional consistia na mera aplicação de teorias científicas. Assim, o saber era hierarquizado, pois, por cima estavam os conhecimentos científicos produzidos por especialistas, os mais valorizados e, por baixo, a técnica de operacionalização desses conhecimentos efetuada pelos professores, subordinada e inferior. Em relação ao currículo, este modelo informou a elaboração de propostas sobre o que deveria ser ensinado para os estudantes. Com base na crença de conteúdos universais, inquestionáveis, oriundos da ciência, as questões que se apresentavam referiam-se a problemas de organização dos conteúdos a serem ensinados. A questão do currículo como resultante de um processo de seleção cultural, envolvendo questões de poder, não era posta. Por fim, em relação à didática, predominaram as preocupações com o “como ensinar”, de forma cientificamente embasada, que buscava identificar apenas os procedimentos e recursos didáticos com eficiência máxima para o controle da aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido, situações de fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem dos novos estudantes de diversas origens culturais e étnicas que ascendem

massivamente às escolas, começaram a demonstrar que o paradigma da racionalidade técnica não oferecia instrumentos teóricos necessários para responder às questões emergentes. Buscando investigar as origens desses problemas, alguns pesquisadores foram levados a dirigir suas atenções para os diferentes saberes entrelaçados nos processos educacionais. No campo educacional, duas linhas de pesquisa são atualmente predominantes: as investigações no campo das atividades docentes e aquelas relacionadas à questão do currículo.

Na primeira linha de pesquisa, busca-se investigar os saberes envolvidos nas atividades docentes que, se melhor conhecidos, podem contribuir para a qualificação através da formação e fortalecimento da identidade profissional docente.³⁵ No bojo desses estudos foi criada a categoria de “saber docente”, que procura dar conta da complexidade e especificidade do saber construído no e para o exercício da profissão.

A segunda linha de pesquisa focaliza a questão do currículo. Tributários das elaborações das teorias críticas,³⁶ alguns autores cunham a categoria “conhecimento escolar”, referindo-se a um conhecimento com configuração própria, recontextualizado a partir de necessidades e injunções da ação educativa. Neste sentido, opera-se também a utilização do conceito de “cultura escolar” que possibilita considerar a didática em suas articulações com o contexto sociocultural e com os saberes de referência, o que implica atentar para aspectos de ordem epistemológica.³⁷

Fonseca (2001) afirma que o modelo da racionalidade técnica ainda persiste nos cursos de preparação dos professores de História no Brasil. A autora analisa o debate sobre o papel do professor de História na conjuntura de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos Superiores de História. Entretanto, numa análise mais atual, Ferreira (2008) constata que os modelos de racionalidade técnica vêm sendo retraduzidos e novos cenários de formação docente estão sendo

35 São investigações (Nóvoa, 1999; Tardif, 2004; Schön, 1995; Perrenoud, 2001, entre outros) que buscam compreender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais carregam e constroem.

36 Como Chevallard (1991); Forquim (1992); Moreira (1997); Lopes (1999); Goodson (1998) dentre outros.

37 Como afirma Forquim (1992), existem diferenças substanciais entre a exposição teórica e a exposição didática. A primeira deve levar em consideração o estado do conhecimento, a segunda, o estado de quem conhece, os estados de quem aprende e de quem ensina, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social. Assim, a perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção de conteúdos, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, é necessário um trabalho de reorganização, reestruturação ou mediação/transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares capazes de compor uma cultura e um conhecimento escolar sui generis.

propostos, apesar de velhos problemas ainda permanecerem, relativos à formação docente, isto é, a desarticulação entre teoria e prática e entre discurso e ação dos professores de História.

Acredito que este debate também está presente na formação docente para a educação das relações étnico-raciais. Pois, numa pesquisa exploratória com professores da educação básica (Oliveira, 2005), percebi que o texto propositivo das diretrizes é lido com sentidos diversos e reinterpretado a partir da experiência docente, dos seus conhecimentos pedagógicos e da marca das práticas de ensino. A formação inicial dos professores parecia deslocada e esquecida. Constatei que o texto da lei é problematizado e reinterpretado a partir de quem vive as contradições e desafios das relações raciais excludentes e estereotipadas dentro da sala de aula. Se a Lei 10.639/03 tenta produzir entre os professores de História uma univocidade de sentido, o retorno, ou seja, certa prestação de contas desse sentido não se efetiva, pois os processos, no ato da leitura, que envolvem a construção e atribuição de sentidos desses textos são plurais, subjetivos e vinculados a contextos formativos diversos daqueles que produziram o sentido intencional do texto oficial (Oliveira, 2005).³⁸

Uma segunda consideração se refere aos chamados saberes da experiência e as percepções dos professores relativas às condições objetivas do exercício da docência e das reformas curriculares.

Fazendo uma ponte entre diversas pesquisas sobre a formação docente (André, 2002) e algumas pesquisas no campo das relações raciais (Gomes, 2003; Cavaleiro, 2001; Oliveira, 2006 e Coelho, 2006), constata-se que a grande maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulara “saberes práticos” (Tardif, 2004) e étnico-raciais que, em grande parte, são marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos fundados pelo mito da democracia racial. Percebe-se ainda que há uma série de reflexões conceituais a serem realizadas, como as concepções racialistas hegemônicas no senso comum, desconhecimentos históricos e a postura de evitar a discussão racial na escola ou em sala de aula, pois isto poderia causar conflitos raciais, cognitivos ou constrangimentos nas relações interpessoais.

Numa perspectiva semelhante, as péssimas condições de trabalho, ou seja, a falta de recursos e de tempo (tomados por uma carga altíssima de trabalhos)

38 Jaqueline Scalzer faz considerações semelhantes. Analisando as apropriações que os professores de História fazem dos PCNs na elaboração da História ensinada, ela conclui “que os professores de História resignificam a proposta do documento em questão, apropriando-se somente do que lhes convinha em função de seu contexto e de sua estrutura de trabalho (...)” (Scalzer, 2007, p. 1).

intimamente relacionadas às condições acadêmicas objetivas, isto é, ao pouco hábito de pesquisa e de leituras permanentes, revelam-se como uma dimensão pedagógica pouco discutida pelos especialistas da questão racial em educação. Ou seja, as condições objetivas da docência, aparentemente não relacionadas com a questão racial, interferem na predisposição da grande maioria dos professores de enfrentarem a discussão. Ora, se não há incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino, se há pouco investimento em material didático, se há pouca valorização da leitura docente e, o que é pior, uma precariedade de condições de trabalho, como exigir desses profissionais a pesquisa, a leitura ou o investimento com dedicação na formação intercultural e antirracista de seus alunos? Sintomático dessa constatação foi uma afirmação de uma professora de História em um seminário que discutia a implementação da Lei 10.639/03: “os professores, atualmente, têm que entender as várias culturas. Não temos tempo para isso”.

No entanto, convém ter presente que o docente raramente é visto como um sujeito central em qualquer processo de reformulação curricular. Sobre esse aspecto, Cruz (2007) nos alerta que:

(...) a onda de reformas nos últimos anos não tem deixado muito tempo para que os professores assimilem as modificações introduzidas pelas propostas oficiais. As mudanças encaminhadas, justamente por não contarem com a participação direta dos professores no seu processo de elaboração, encontram neles próprios típicos obstáculos à sua implementação. Se, por um lado, existem alterações na dinâmica curricular que agradam aos professores, por outro existem modificações que não são bem aceitas. Principalmente aquelas que interferem diretamente nas suas rotinas de trabalho (p. 203).

O movimento das reformas, via de regra, é marcado de cima para baixo. Como sinaliza Candau (1999), há uma distância significativa entre as propostas oficiais, o dia-a-dia das escolas e os dilemas que os professores enfrentam no encaminhamento de seu trabalho. As reformas são marcadas pela separação entre concepção e prática pedagógica. Historicamente, as reformas curriculares vêm enfrentando um fosso entre concepção e implementação para os docentes. E esta marca, se faz presente quando se apresenta a Lei 10.639/03 entre os professores de História. Pois, repensar os conteúdos históricos, incorporados como verdades na formação inicial, adquire contornos de abandoná-los. O estranhamento experimentado pelos professores deve-se em grande parte ao seu distanciamento do processo de concepção da proposta e pela ausência de um programa de formação articulado às reais necessidades da prática pedagógica.

A última consideração que gostaria de fazer está relacionada à dimensão epistemológica do conhecimento histórico.

Muniz Sodré (2005), em seu livro “A verdade seduzida”, relata que o filósofo Nietzsche fez um comentário irônico no qual as classes dominantes inventam termos e acabam acreditando neles. Neste sentido, implícito nestas invenções, “há uma ideia ou ideias que servem a funcionamentos estratégicos no interior das relações sociais” (p. 7).

Partindo desse pressuposto, é difícil não encontrar uma palavra/ideia moderna que não descreva em sua história alguns milhões de mortos, ou traços de destruição de instituições, ou conhecimentos de grupos étnicos ou simbólicos. Ou seja, um genocídio que se transmuta em epistemicídio (Santos, 2006).

No campo do conhecimento histórico, é possível afirmar que existe uma forte tentativa de epistemicídio, ou seja, o silêncio, o interdito e a negação de histórias, saberes e de existências humanas de milhões de indivíduos com tecnologias, culturas e organizações políticas e sociais oriundas do continente africano.

A operação iluminista transformou a ciência histórica em produção de conhecimento da verdade, ou seja, a partir de um lugar de enunciação com consistência lógica, passa-se a argumentar uma certa visão do conhecimento histórico, e por consequência, opera-se um esquecimento, por exemplo, sobre a afirmação de Heródoto de que os egípcios eram negros e de cabelos crespos.

Parece que um dos caminhos para se pensar a formação de professores de História, em função da pressão e mobilização social em torno da Lei 10.639/03, é aquele anunciado por Catherine Walsh (2005), quando fala da possibilidade de um processo de construção de “um pensamento outro” ou “de outro modo”, e que tem como propósito, não a simples descolonização, mas também a decolonialidade.

Ou seja, a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento que coloque em questão a geopolítica do conhecimento. Seria, no caso da reformulação dos parâmetros de formação dos professores de História, a perspectiva de introduzir epistemes invisibilizadas e subalternizadas, fazendo a crítica à colonialidade do poder e do saber, legitimadores da perspectiva eurocêntrica na formação em História.

A dúvida que coloco aqui é como (e por que) os formadores, os historiadores e os professores, poderiam pensar o redimensionamento epistemológico de suas formações teóricas, na medida em que, novas interpretações da história se insurgem

teimosamente no cenário acadêmico, principalmente pela mobilização para o ensino de História da África, pela nova historiografia da escravidão que evidencia a participação de africanos escravizados como sujeitos na história nacional e pelas críticas contundentes que revelam que, “antes de ser pensada em termos de cultura, ou em termos econômicos, a nação foi pensada em termos de raça” (Corrêa, 1998, p. 53).

Carlos Moore nos lembra que contar a História da África, é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira. Ou seja, realizar uma desconstrução que significa concretamente um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que perpetrou uma “rejeição ontológica do outro” (Moore, 2007). Neste sentido, caracterizo essa perspectiva, que obviamente depende dos atores envolvidos nesta disputa epistemológica, como uma dimensão daquilo que Gomes (2008) fala sobre processos de descolonização maiores e mais profundos bem como uma ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira.

Estariam os sujeitos envolvidos neste processo de implementação da lei, dispostos a tal empreendimento? Esses mesmos sujeitos teriam a consciência de que o que se está discutindo representa uma perspectiva além do antirracismo e da postura intercultural em educação? Mais especificamente: que implicações esta lei tem para a formação docente? São questões abertas para as quais somente o desenvolvimento de pesquisas e estudos poderia oferecer aproximações e respostas de forma crítica e criteriosa.