

O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO E AS RELAÇÕES RACIAIS: PARA ALÉM DA LEI Nº 10.639/2003

THE TEACHING OF HISTORY
IN SECONDARY EDUCATION AND THE RACE
RELATIONS: BEYOND THE LAW No. 10,639/2003

Paulo Antônio Barbosa Ferreira¹
Tânia Mara Pedroso Müller²



Vol.10 Número 20
jul./dez .2015
p. 729 - 740

RESUMO: Neste texto, apresentamos nossas reflexões sobre o ensino de História no ensino médio da educação básica confrontado com o que emana a Lei nº 10.639/2003. Nosso objetivo é afirmar a importância da introdução do ensino de história e cultura negra e da África no currículo escolar para além da imposição normativa, sobretudo por suas implicações e, consequentemente, desdobramentos. A partir de uma revisão bibliográfica fomentamos nossa discussão, que foi organizada de modo a contemplar três questões: um resgate da historicidade da questão racial no Brasil; uma fundamentação teórica que permitisse abarcar uma análise sobre um ensino colonizado; e, por último, uma discussão de alguns dos desafios atuais postos aos professores de história pelo cumprimento da Lei.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Colonialidade. Racismo.

ABSTRACT: In this paper we present our reflections about the high school's history teaching of basic education confronted with what is written at Brazilian Law nº 10.639/2003. Our main goal is to affirm the importance of high school's introduction of black and African culture at the history teaching curriculum beyond the legal imposition, especially because of its implications and developments. From a bibliographic review we make our discussion, that was organized in a way to contemplate three questions: a rescue of racial question historicity in Brazil; a theoretical fundamentation that allowed making an analysis about colonized lecturing; and, finally, a discussion of some nowadays challenges for history teachers because of the Law.

KEYWORDS: History teaching. Colonialidade. Racism

Introdução

Uma lei ao ser instituída possui uma dimensão notadamente impositiva, isto é, estabelece o cumprimento de determinadas normas e diretrizes que serão orientadoras para ações individuais e coletivas, visando mudanças sociais para as

¹Graduado em História pela UFF. Especialista em Educação e Relações Étnico-Raciais pelo PENESB/UFF. Estudante de mestrado em Relações Étnico-Raciais- CEFET/RJ. Professor de História no Ensino médio. Membro do Grupo de Estudos Relações Étnico-Raciais, Educação e Formação Docente - G R E E D / U F F . taniamuller@id.uff.br.

²Pós-doutora em Antropologia Social pela USP. Doutora em Educação pela UERJ. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora Geral do Programa de Pós-graduação Lato Sensu da FEUFF. taniamuller@id.uff.br.

garantias de direitos individuais. Porém, o reconhecimento de apenas esta dimensão de uma lei pode levar a incorrer em um risco real de esquecer as demandas sociais as quais esta lei serve, bem como as lutas que estão na origem da sua promulgação.

A Lei nº 10.639 de 2003 é um preceito que veio a alterar a Lei de Diretrizes e Bases do Brasil (Lei nº 9.394/1996) no sentido de instituir a obrigatoriedade de estudos referentes à história da cultura negra e da África no ensino. Mesmo passados mais de doze anos desde a sua aprovação, que trouxe importantes avanços para uma educação voltada para a transformação de realidades marcadas por injustiças sociais, é sempre adequado ressaltar (e relembra), os movimentos e processos sociohistóricos que levaram a sua elaboração. Evidentemente, é fundamental o debate sobre as permanentes dificuldades e resistentes obstáculos para o cumprimento da lei, porém, não podemos deixar de resgatar alguns dos seus percursos de implantação. O perigo consiste em perder as origens dos debates que culminaram na aprovação da lei, tendo em vista que fazem emergir as contradições sociais de um país marcado por graves desigualdades raciais.

O desenvolvimento de uma educação que contemple a história da cultura negra e da África, bem como suas múltiplas manifestações e representações não pode ser apenas atribuída a uma lei. É preciso sempre lembrar que os elementos propostos para educação já afloravam como demandas antigas pelos movimentos sociais, particularmente o movimento negro, com o objetivo de promover uma educação voltada para o reconhecimento da diversidade, de uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e de respeito a multiculturalidade.

Objetivamos, assim, neste texto, realizar uma breve reflexão sobre o ensino de História no ensino médio, em meio ao desenvolvimento das propostas estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003. E para tanto, é importante recuperar algumas contradições sociais que devem ser afrontadas nas propostas educacionais, bem como pensadas como novas possibilidades para o ensino da História.

Faces do racismo no brasil

Inicialmente é preciso considerar que o tema relações étnico-raciais, por vezes, esbarra em uma premissa de que no Brasil o racismo é um problema secundário. Isto é, a despeito de termos um país com exemplos de pensamento racista, esta questão não seria uma marca que precisasse pautar o cotidiano dos sujeitos negros e não-negros, e de relevância para os debates políticos e educacionais. Tal fato deve ao que Florestan Fernandes analisa como o brasileiro tem preconceito de ter preconceito, e, por isso, nega a existência do racismo. Ou como reflete a antropóloga Lilia Schwarcz (1996, p. 156):

Estamos diante, portanto, de uma forma particular de racismo. Chamado por Florestan Fernandes de um “preconceito retroativo” (1972), a questão parece indicar uma postura que sabe da discriminação, mas prefere sempre não tematizá-la. Trata-se também de um “racismo cordial”, na feliz expressão encontrada pela Folha de S. Paulo, que, para fora, se mostra muito amável, mas, na prática reproduz hierarquias cristalizadas e intocadas.

Assim, por mais que o debate tenha avançado em determinados campos do conhecimento, ou mesmo em alguns espaços específicos, não é possível imaginar que o tema relações étnico-raciais já representa um consenso. Deste modo, não podemos esquecer as fundamentações teóricas que oferecem legitimidade as discussões e asseguram os debates e que derivam de uma reflexão da mentalidade social brasileira. Para atualizar o sentido destacado por Florestan Fernandes, observamos neste início de século XXI, um contexto marcado por uma postura social posicionada como ciente do racismo no Brasil, mas que refuta a maioria ou, por vezes, todas as políticas e/ou discursos que buscam sua superação.

Para uma breve historicidade podemos lembrar que, segundo a antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, a década de 1870 pode ser considerada como um momento de inflexão da intelectualidade brasileira, posto que a existência de cursos superiores já se fazia presente desde o início do século. E é esta geração de pensadores, a partir desse período, que vai se ocupar de formar conceitos e teorias capazes de explicar as condições de formação, assim como as contradições, da população brasileira. Esses pensadores não estão dissociados de formulações estabelecidas por europeus e suas obras voltadas para um entendimento do “nós”, eles buscavam, também, fundamentações teóricas que elucidassem o “futuro” do país. Por isso, alguns dos principais pensadores, ao refletirem sobre o “progresso” do país, excluíram os negros de sua construção paradigmática da nacionalidade brasileira.

O antropólogo Kabengele Munanga elabora um histórico da formação social do conceito de raça, enquanto signo classificatório de seres humanos. Utiliza como referência inicial as necessidades explicativas abertas pelas navegações europeias dos séculos XV e XVI. Naquele momento o homem europeu passa a conviver com “outros” homens dos quais tinha poucos relatos, e mesmo com alguns dos quais jamais ouvira falar. Ao longo dos séculos XVI e XVII as percepções marcadas pela teologia ainda serviram para explicar as diferenças entre seres humanos tendo em vista que uma questão primordial era se os povos seriam ou não descendentes de Adão, símbolo das teses criacionistas.

É importante ressaltar que Munanga evidenciou que as classificações são inerentes ao pensamento humano e que o racismo não se revestiu efetivamente de cientificismo tão rapidamente. No século XVIII, com o despontar do racionalismo secularizado, as explicações de fundo religioso passam a ser abandonadas e substituídas por uma visão histórica e cumulativa, afirma o autor. O antropólogo aponta como ponto de partida a escolha da cor de pele como principal critério classificatório, incorporado por Carl Von Linné, a partir de estudos nas áreas de zoologia e botânica. O autor toma o *homo sapiens* como referência para seu estudo. Começa por dividi-lo em quatro raças: Americanas, Africanas, Asiáticas e Europeas, tendo cada um deles características gerais e particulares.

Ao longo do século XIX outros critérios morfológicos foram sendo incorporados, tais como tamanho de crânio, lábios, narizes e etc.. Nesse sentido, cabe observar que as discriminações ficaram evidenciadas a partir da hierarquização das raças. E, de modo geral, este modelo serviu para o racismo à brasileira, pois:

Como acontece na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder, não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também e sobretudo propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial. (MUNANGA, 1999, p.s/n).

No início do século XX, o conceito de raça figura como um elemento distintivo biológico. Evidentemente, nem todos os pensadores dedicados a formular uma compreensão a cerca do povo brasileiro eram influenciados pelas teorias racistas, porém o racismo biológico vigorou com muita força até meados da década de 1930. Ao longo deste período, de 1870 a 1930, inúmeros intelectuais argumentavam que a miscigenação do povo brasileiro era algo problemático e degenerativo e que a solução seria um processo de branqueamento da população. (MUNANGA, 1999; GUIMARÃES, 2001).

Na prática estas teorias se operacionalizaram com a vinda massiva de imigrantes europeus associadas a mecanismos de obstaculização à inserção social dos sujeitos negros, especificamente no mundo do trabalho. Entre alguns pensadores do período destacam-se João Batista Lacerda, Renato Khel e Raimundo Nina Rodrigues, ainda que tenham percepções distintas em suas posições racistas. (SCHWARCZ, 1996).

Em relação aos debates sobre ações afirmativas relacionadas aos negros

brasileiros, cabe esclarecer que as políticas públicas não respondem apenas às marcas deixadas pelo tempo da escravidão, como muitas vezes se diz, mas sim ao pós-abolição, quando esta camada da sociedade foi sistematicamente excluída. É importante este destaque tendo em vista que durante muito tempo só se admitia realmente debater o racismo no mundo anglófono e, portanto, este não era um problema do Brasil. O filósofo Lewis Gordon, em prefácio para a edição brasileira do clássico *Pele Negra, Máscaras Brancas* de Frantz Fanon, resume ao falar do contexto de lançamento da obra, nos anos 1950:

Ao ser publicada, esta obra clássica do pensamento sobre a Diáspora Africana, do pensamento psicológico, do pensamento da descolonização, da teoria das ciências humanas, da filosofia e da literatura caribenha foi recebida ao mesmo tempo com escândalo e com indiferença. O ambiente em que a publicação ocorreu estava dominado pelo mundo latino, tanto francófono, quanto hispanófono ou lusófono, ou seja, um mundo em que o racismo contra os negros era considerado uma doença peculiar das sociedades anglófonas, especialmente nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália e África do Sul. O retrato exibido neste livro revelava uma história diferente. Mostrava como a ideologia que ignorava a cor podia apoiar o racismo que negava. (GORDON, apud FANON, 2008, p. 13-14).

E, assim, volta-se ao início do presente trabalho, na correlação entre a negação do racismo no Brasil e o “racismo retroativo” de Florestan Fernandes, citado por Lilia Schwarcz uma vez que o processo de negação do racismo no Brasil está atrelado a um contexto histórico. A partir, principalmente, dos anos de 1920, pensadores brasileiros passaram a ver o mestiço não mais como algo degenerativo, mas sim como uma marca da singularidade identitária do brasileiro.

Segundo Munanga (1999), os modernistas na arte, Gilberto Freyre nas ciências sociais e Getúlio Vargas no Estado foram pilares fundamentais na construção ideológica de um povo mestiço. Ocorre que a mestiçagem defendida como um processo harmonioso acabou silenciando as múltiplas dimensões de violência, incluindo a violência cultural. De forma precisa, a suposta “democracia racial” resultou no apagamento das tensões raciais e permitiu a defesa do processo de branqueamento, que se revelou de uma eficiência até maior no campo da cultura, em comparação com as propostas biológicas do período anterior.

O “mito da democracia racial” considerado uma mitologia ideológica da sociedade brasileira deve ser, como observa Antônio Sérgio Guimarães (2006), não apenas como um idealismo equivocados, mas sim uma ideologia que propaga consentimentos e efeitos práticos. Relembrando momentos como os governos brasileiros dos anos de 1930 a 1960, Guimarães destaca que o projeto de Estado estabelecia o compromisso de inserção dos negros junto à sociedade de classe. Observa-se, neste ponto, como a noção de democracia racial foi utilizada no sentido de exaltar o nacional-desenvolvimentismo e a possibilidades de todos, negros ou brancos, se desenvolverem junto com o país.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 1999).

A ideologia racista opera sobre brancos e negros e, sob a ideologia propagada pelo mito da democracia racial, oblitera os debates referentes às desigualdades raciais. Com relação ao funcionamento da ideologia racista destaca-se Octavio Ianni (1987, p.90), quando estabelece que:

A ideologia racial do branco apresenta múltiplas faces e visa facilitar o seu ajustamento

às situações sociais surgidas, habitualmente, nas suas relações com os negros e mulatos. Por isso, ela apresenta essas pessoas como sendo as próprias responsáveis pelas posições inferiores ou desvalorizadas que ocupam na cidade. Assim, a presente distribuição de status, segundo os grupos raciais, não se deve à predominância econômica e social do branco, mas à livre concorrência de todos. Em consequência, deve-se procurar nos próprios negros e mulatos a causa do seu insucesso na "luta pela vida". Seu universo "complexo de inferioridade", em particular, seria responsável pela atual situação.

O alerta é importante, pois em uma sociedade marcada pelo sentido de comunidade esvaziado ante ao fortalecimento do individualismo, legitimado por uma noção perversa de meritocracia, os excluídos serão sempre culpabilizados por sua própria condição. A naturalização da condição marginal e/ou subalterna contribui para essa lógica perversa de produzir no excluído uma autoestima esfacelada pelo suposto fracasso próprio. Acrescenta Ianni (1987, p.90) em relação ao negro:

O aspecto mais visível da ideologia racial do negro e do mulato refere-se ao *branqueamento*. Muitos querem "clarear", "melhorar a raça", "enxertar", etc. A mulata não quer ser nunca confundida com a negra. Quando vai casar-se, declara no cartório: "de cor mista"; e estará provavelmente casando-se com um branco ou uma pessoa mais clara que ela. O negro, quando pobre, aceita casar-se com negra, mas "quando é doutor, quer uma branca para esposa".

O autor avança em sua preocupação na intenção de relacionar a condição racial à social, pois, entende que se negar a primeira em meio ao problema da segunda pode-se incorrer ao equívoco de isolar as duas dimensões, o que também incorre em prejuízo. Para Ianni (1987), a exclusão social e econômica dos negros na sociedade brasileira decorre das relações racistas assentadas no modelo capitalista. Deste modo, alerta que o debate referente às relações raciais não pode minorar que estas se dão em uma sociedade de classes, dentro das quais se constroem e se reproduzem as ideologias racistas.

Neste começo de século XXI, observam-se avanços inquestionáveis no campo das ações afirmativas referentes às relações raciais, porém, devemos considerar os fatores que propiciaram estes avanços. Antônio Sérgio Guimarães (2006) argumenta que a incorporação, por parte do Estado, de ações voltadas para o reconhecimento e reparo das desigualdades étnico-raciais é simultânea à um reordenamento das próprias constitucionalidades e dos próprios aparelhos estatais. Mais precisamente, as medidas direcionadas para contemplar bandeiras de lutas de minorias étnicas e raciais estão inseridas no contexto de introdução do modelo neoliberal de Estado.

A partir da constatação da correlação entre o neoliberalismo e as medidas voltadas para o enfrentamento de desigualdades étnicas e raciais, o autor faz um balanço teórico sobre quais os principais significados desta convergência. A mesma poderia ser explicada através da ideia de que estas iniciativas seriam compensações pela quebra de compromissos históricos estabelecidos pelos estados desenvolvimentistas e nacionalistas. Poderia ser, também, fruto de um contexto externo que vem discutindo profundamente a condição pós-colonial destes lugares, evidenciada por desigualdades permanentes. Há também a interpretação de que as ações adotadas para as minorias, em geral moderadas, visariam desarticular os movimentos sociais, evitando radicalismos.

De toda maneira, essas possibilidades devem estar presentes nos debates, mas não se deve perder de vista as necessidades de enfatizar as desigualdades raciais na sociedade brasileira reproduzidas cotidianamente em instituições sociais como a escola.

Ensino de história e colonialidade

A Lei nº 10.639/2003 se revela como a culminância de toda uma trajetória de luta. Mas, entendemos que para a Lei se contrapor a uma ideologia dominante, a do mito da democracia racial, é fundamental uma revisão do conhecimento privilegiado pela escola. É importante notar que a própria produção de conhecimento à qual estamos vinculados é fruto de uma ideologia racista que utiliza o paradigma eurocêntrico como sustentáculo para omissões e silêncios históricos.

O paradigma eurocentrado está associado à modernidade europeia, formação acompanhada de um processo expansionista que resultou na colonização de diversos povos espalhados em diversos continentes. Segundo distintos autores, na maioria latino-americanos, vinculados ao grupo *modernidade/colonialidade*, a formação da modernidade europeia não teve como uma consequência a colonialidade. Na realidade, estas condições são faces de uma mesma moeda, pois a percepção de ser europeu foi forjada através da alteridade exposta no contato com os outros povos, sendo estes inferiorizados. O homem moderno europeu é, também, produto da colonialidade.

A partir dessa conjuntura, o europeu branco, homem, patriarcal e heterossexual (MIGNOLO, 2014) se colocou como enunciador fundamental dos questionamentos humanos. E se invisibilizou, ou naturalizou, fazendo crer que os postulados do pensamento são neutros e objetivos. Em outras palavras, este homem europeu se universalizou, marginalizando qualquer sujeito que não fosse como ele próprio, erigindo uma condição epistêmica privilegiada.

No Brasil, essa hierarquização teve como alvos fundamentais os ameríndios e os africanos. Desde o período colonial, mas principalmente a partir da construção da nação brasileira, o homem branco, europeu e cristão foi tomado como modelo para forjar a identidade nacional.

No plano material essas hierarquias foram objetivadas na divisão do trabalho, através da qual os sujeitos considerados “menos humanos”, negros e índios, foram acomodados em uma condição de subalternidade e marginalidade. Para além das relações socioeconômicas, a hierarquia étnico-racial produziu e reproduziu a desvalorização da existência de determinados povos e, no caso do Brasil, particularmente das populações negras.

O conceito de colonialidade, para ser compreendido em análise, deve se dissociado do colonialismo. Os autores latino-americanos defendem que a condição de colonialidade transcende ao colonialismo, sendo este o sistema de dominação político-administrativa, econômica e militar. Isto é, se o colonialismo que se desenvolveu sobre países da América, Ásia e África foi “superado” entre os séculos XIX e XX, a colonialidade não deixou de existir, se tornando ainda mais vigorosa no momento da “globalização”. A que se saber que a colonialidade opera através de três grandes formas: do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005).

Não por acaso as discussões propostas por esse grupo de intelectuais, alguns deles com vasta produção desde a década de 1970, se fez emergente na década de 2000. No contexto em que muitos celebravam a afirmação de um mundo globalizado, no sentido de integrado, estes pensadores, ajudaram e ainda ajudam a tecer um olhar atento para as contradições presentes no processo. Para refletir sobre o ensino e as relações raciais, faz-se necessário um mergulho específico nas dimensões do “saber” e do “ser”.

A colonialidade do “saber” se manifesta através da desvalorização dos saberes dos povos que não se enquadram no modelo de “ser humano” que se propõe universal. Cosmologias, princípios éticos, estético, políticos, e etc. são descartados por não serem considerados compatíveis com o “progresso”. Dessa maneira, o privilégio epistêmico é

garantido e permite que a diversidade não seja reconhecida facilmente.

De maneira geral, estamos acostumados com um ensino de História que além de conduzir a cronologia através de um sentido construído na Europa (Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), reforça a universalidade dos saberes produzido pela Europa moderna. Currículos concentrados em assuntos como a Renascença, a Revolução Científica do século XVII e o Iluminismo, sem a apresentação de nenhuma outra forma de conhecer, endossam a colonialidade do saber.

Se não fomos apresentados a formas diversas de saber e conhecer tenderemos a estranhar sempre o diferente. E isto acontece, no limite, porque se possuímos uma noção de conhecimento universal, obtemos junto uma segurança cognitiva. Quando nos deparamos com o “outro” estranho acabamos sendo desestabilizados e com esta sensação reagimos com hostilidade.

A colonialidade do “ser” se manifesta na dominação sobre o “outro”. Suas marcas identitárias são violentamente atacadas e deslegitimadas. A subjetividade do outro é deslocada e desconstruída. Para essa discussão destacamos a noção de “ego conquistador” (MALDONADO-TORRES, 2007), a partir da qual entendemos que o “ego cogito” cartesiano foi acompanhado da posição de dominador, ao longo da modernidade europeia. O que produziu, segundo o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres um *ceticismo maniqueísta misantropo*. Isto significa que os colonizadores desenvolveram uma desconfiança em relação aos “outros” que foi acompanhada de um julgamento de valor (bem x mal) e um sentido destrutivo.

Em outros termos, entendemos que o sujeito diferente, por exemplo, do branco europeu é analisado com desconfiança, gerando uma percepção que se observa pela “falta”. Não se busca a compreensão do que “nós” somos, mas sim somos definidos por aquilo que pressupõem que não possuímos, a partir do que o “outro” tem e, também, pode prover, se lhe interessar.

A colonialidade do ser faz com que nós negros, por exemplo, sejamos naturalizados em uma condição subalterna. Ou seja, se o homem branco seria a representação da “coisa pensante”, os africanos e outros povos são apresentados como “coisas materiais”.

E esse quadro teórico tem relação com a história do Brasil na medida em que o privilégio epistêmico que está na base da colonialidade é racializado. Ele é branco. Desse modo, a história da produção do conhecimento foi construída a partir de um não lugar dos africanos e dos negros brasileiros.

Sendo assim, a história de construção da identidade nacional brasileira, que inclui elementos culturais, valores éticos, políticos e estéticos, é também uma história de negação. Os saberes e as formas de ser das populações indígenas e negras foram suprimidos ou apontados como exemplo daquilo que não se deve ser ou fazer.

A escola e a lei nº 10.639/2003

A percepção de ser brasileiro herdou o paradigma moderno de construir um “eu” universalizado. Por isso, é muito difícil que as identidades sociais, coletivas e mesmo individuais aceitem facilmente as diferenças e a diversidade. Esta é a grande batalha travada, por exemplo, nas propostas de uma educação voltada para a diversidade. Uma escola que se exime de dialogar com o movimento negro e com as questões referentes as relações étnico-raciais, alegando a necessidade de neutralidade, não está neutra, até porque, devemos considerar o clássico mote de Antônio Gramsci, que comprovou que a neutralidade não existe. Qualquer tomada de decisão implica em assumir uma posição. A escola, ou o modelo educacional privilegiado está, voluntariamente ou não, favorecendo a reprodução de valores

marcados pela intolerância ao outro, contribuindo para a formação de indivíduos prontos para julgar inferiores quaisquer visões diferentes das suas.

É justamente a pluralidade do Brasil que torna essa questão emergencial. O país se formou negando uma parte significativa do que é “seu”. Parcelas imensas da população são alvos de discriminações cotidianas em decorrência desse paradigma racializado (e racista).

O nosso desconhecimento sobre a história e a cultura dos africanos e dos seus descendentes no Brasil e nas Américas pode fazer muitas vezes com que optemos por utilizar esquemas simplificados de explicação para um fenômeno tão complexo quanto a construção do racismo entre nós. O racismo é um fenômeno que influiu e influi nas mentalidades, num modo de agir e de se ver no mundo. [...] Hoje não só vemos pelos dados da demografia da pobreza brasileira que ela tem uma inequívoca marca de cor, como sabemos que um olhar mais atento à História e à vida dos negros no país revela a nossa convivência permanente com o preconceito e seus efeitos perversos. Mas, para podermos enxergar isso tivemos que ouvir relatos, ver dados e entender como foi esta História. Só assim pudemos desnaturalizar as desigualdades e ver a face hostil do nosso “racismo envergonhado”. O que isto quer dizer? Que devemos nos dedicar ao tema: estudar, ler, nos informar, sempre mais. Afinal, o que está em jogo é bem mais do que a nossa competência profissional, é o nosso compromisso com um país mais justo e com um mundo melhor para todos. (LIMA, 2013).

Este trecho, embora um pouco longo, explicita o compromisso que o ensino de História deve ter para a efetivação da Lei nº 10.639/2003. Não se trata de construir uma história separada para os negros no Brasil, mas sim introduzir e inter-relacionar as diversas histórias dos afro-brasileiros em meio a histórias locais, regionais e nacional. O resgate destas histórias, e as possibilidades de trabalho inclusivo são ilimitadas e podem ser um caminho profícuo para a superação de estereótipos que fraturam identidades negras e deixam margem para as mais perversas discriminações. Entre os exemplos, pode-se destacar o ensino da história e cultura negra no período republicano, na medida em que a imagem do negro fica comumente associada quase que exclusivamente à escravidão. E mais do que expor personalidades negras ou feitos de movimentos sociais negros, é preciso incluir a dimensão de relações étnico-raciais em diversos âmbitos da sociedade.

Ocorre que a evolução de todo o planejamento do ensino voltado para rediscutir as relações étnico-raciais no Brasil acaba perpassando por uma reconstrução de memória, fundamental no embate político. As ações afirmativas precisam, a todo o momento, se legitimarem a partir da denúncia ao “mito da democracia racial” e qualifique o debate sobre as necessidades de reparação a grupos historicamente prejudicados. Nesse processo de disputa política sobre o passado, invariavelmente nos debruçamos sobre o passado escravista brasileiro e as diferentes formas de resistência do escravo negro, sobretudo as resistências culturais inseridas em processos de ressignificações sociais.

Contudo, o mergulho no estudo do período colonial sempre se mostrará limitado no objetivo de conhecer a cultura afro-brasileira que se construiu, tendo em vista que a “parte” africana desta constituição se mostra invariavelmente nebulosa. Na história do Brasil, em geral, os povos africanos além de muitas outras perdas sofridas pela diáspora, acabavam perdendo a multiplicidade cultural, pois foram impedidos de revelarem suas manifestações culturais, e passaram a ser vistos de uma maneira singularizada. E por isso, ainda se mantém a referência, por boa parte da sociedade brasileira, aos escravos chegados da África como o “elemento africano”. E este cenário complexo pode ser adaptado a outros momentos da história, pois quando se pretende estudar elementos da cultura afro-brasileira, como a capoeira ou o candomblé, em geral, faltam subsídios para a compreensão das matrizes africanas, seja no início do século XX ou no século XXI.

Dessa forma, é necessário entender que para o estudo da história afro-brasileira

acontecer de fato, é necessário um conhecimento prévio relacionado a História do continente Africano. É fundamental o desenvolvimento de uma apropriação de África que ultrapasse os sobressaltos de uma história eurocêntrica que valoriza, grosso modo, o “surgimento” do homem, o Antigo Egito e, quando muito, a expansão do Islã na parte norte do continente. A história do continente negro no currículo ainda está para ser construída e ainda está muito condicionada a chegada dos europeus na “Era dos Descobrimentos”, reforçando uma memória histórica fortemente eurocêntrica e colonizada, na qual facilmente é construída a partir das figuras de “dominador” e “dominado”.

A cultura negra deriva exatamente das múltiplas Áfricas que marcaram a formação da nação, mas que tiveram seu legado silenciado, e com frequência negado. Na escola os alunos apenas começam a estudar a história da África e a cultura negra, ao estudarem a invasão portuguesa ao território brasileiro, e passam a ver os negros quando descobrem o tráfico negreiro no mundo colonial lusitano. Não lhes foram apresentadas as diversas histórias da África anteriores ao “descobrimento”. Pouco se conhece sobre as ações brutais e o processo de colonização pelos europeus nos litorais e estados africanos, pois o foco principal consiste na interpretação do tráfico de pessoas necessário para o sustento da corte portuguesa que aqui se instalava. Para ser possível construir uma memória de afirmação da cultura negra é fundamental o conhecimento dos povos que lhes deram origens. É preciso resgatar a cultura da África “aqui”, tornando-nos capazes de revelar as marcas africanas presentes no nosso cotidiano e nos diversos contextos sociohistóricos, apesar da negação de sua importância na nossa história.

A questão basilar é: esta outra maneira de pensar a “história global” e a brasileira incorre em uma grande disputa de memória e, portanto, um embate político. É possível prever que a alteração da memória histórica do continente africano é uma luta de poder e, portanto, território de disputas, pois a cultura hegemônica cristão-ocidental se depara não mais com um conjunto mal compreendido de culturas desorganizadas e “atrasadas”, mas sim com elementos culturais legitimados de sociedades com histórias próprias e anteriores a chegada dos europeus. Assim sendo, quando a educação brasileira começar a formar efetivamente professores em história do Brasil, que contemple a multiculturalidade, os professores terão subsídios e domínio de conteúdo teórico crítico que desvalorize o discurso de dominação cultural, e a ênfase nas diversas “bricolagens” que deram origem ao multiculturalismo. (D’ADESKY, 2009).

Ademais, a apropriação de uma história da África, em seu sentido mais amplo, é fundamental para ultrapassar a visão corrente de um continente marcado, única e exclusivamente por pobreza e miséria. Esta visão é condicionada por uma história eurocêntrica e a apropriação de uma nova história da África desmonta o privilégio epistêmico da colonialidade do saber e permite que a diversidade seja reconhecida facilmente, propiciando a apropriação de uma verdadeira história negra e da cultura negra.

Com isso, podemos dizer que uma educação voltada para as relações étnico-raciais não pode ser resumida à dimensão impositiva da Lei, mas sim a questões voltadas para a superação do racismo e da construção de uma outra história de formação do Brasil, cuja participação negra foi fundante. Além disso, é preciso salientar que se algumas ações afirmativas são tidas como transitórias, as que estão presentes na Lei nº 10.639/2003 não são, na medida em que vivemos em uma sociedade plural e, portanto, uma formação voltada para a compreensão da diversidade será sempre uma diretriz. Em análise sobre os discursos de professores com respeito à implementação da lei, Candida da Costa (2014, p. 45) sugere que:

Desvinculados do tempo presente, esses discursos indicam que, possivelmente, os sujeitos não estão suficientemente subsidiados de modo a compreender em que consiste uma política curricular de educação para as relações étnico-raciais, à medida que entendem como caminho para sua implementação a execução de projetos como

alternativa temporária. Além disso, essa possível falta de subsídio lhes impede de, igualmente, compreender a dimensão que tal política pode alcançar na sociedade brasileira. Em boa medida, orientados por essa incompreensão, os discursos tentam circunscrevê-la no âmbito do transitório, cuja a efetivação possa se dar por meio de ações pontuais.

Esta análise reforça a necessidade do embasamento teórico para instrumentalizar os professores, ou os profissionais da educação, sobre os conteúdos “formais” necessários para operacionalizar a Lei.

Algumas reflexões ainda necessárias

A implementação das determinações da Lei nº 10.639/2003 não traz de modo algum a introdução, apenas, de novos conteúdos. Evidentemente que a educação escolar não deve ser limitada por diretrizes curriculares ou por conteúdos assentados nos livros didáticos, entretanto, precisamos reconhecer a força e influência de currículos canônicos e da influência dos livros sobre a definição de conteúdos privilegiados pelos docentes para o ensino de História. Nesse sentido, é preciso discutir as formações discursivas que são reproduzidas pelos docentes. Quais são os enunciadores que constroem a percepção de “nós” e, por outro lado, quem são aqueles sugeridos como os “outros”. Como já foi dito, uma das grandes contribuições das lutas históricas contra o racismo, ao longo de todo o século XX, foi reforçar a ideia de que não se pode ser imparcial.

A título de exemplificação do poder de influência de uma tradição curricular no ensino de História podemos destacar o imaginário construído sobre os Estados Unidos. Se a exposição das expressões de nosso racismo pouco aparece nos livros de História, no caso dos Estados Unidos é consensual a forte marca do racismo, evidenciada, por exemplo, nos Códigos Negros, mas no caso brasileiro há um grande silêncio. Isso produz e ajuda a propagar discursos como o que se apresenta no editorial do jornal *O Globo* do dia 27 de novembro de 2014, por ocasião de tensões raciais que aconteciam nos Estados Unidos. O contexto foi de um assassinato de um jovem negro por um policial sem que a vítima tivesse regido.

A polícia e o sistema judicial americanos são as instituições nas quais a questão racial se torna mais dramática. Muitas vezes, são policiais brancos que confrontam jovens negros nas ruas dos EUA. E a tendência da lei e da Justiça tem sido proteger o policial. Para especialistas, o não indiciamento do policial branco Darren Wilson, no episódio de Ferguson, significa que os jurados se inclinaram a conceder-lhe o benefício da dúvida. Quando um dos princípios básicos da Justiça é expressa pela frase latina *in dubio pro reo*.

A sociedade como um todo, a polícia, os sistemas judicial e legislativo e demais instituições americanas ainda precisam de tempo para se desintoxicar do racismo, um dos pilares na formação dos Estados Unidos. Por isso, erra o Brasil ao importar dos EUA políticas racialistas, como a imposição de cotas, geradas por essa cultura.

Não pretendemos discutir o caso em si, tampouco fazer a análise do discurso. Gostariamos apenas de salientar que o texto, quando trata da polícia americana que mata a juventude negra, faz lembrar muito o cotidiano vivenciado no Brasil. Porém, o texto se encerra apontando que o problema é exclusivamente dos Estados Unidos e que erramos ao “importarmos” essas questões.

Não querendo neste momento discutir as intenções do autor ou do seu posicionamento político, entendemos que o ensino de História quando omite as trajetórias do racismo brasileiro, corrobora para que discurso como aquele do editorial do jornal *O Globo* tome vulto e forme opiniões.

Outra consideração é a de que o processo de expansão do ensino médio fez com que os jovens negros adentrassem nesse segmento de ensino. E isso implica repensarmos o que deve ser ensinado e para que se deve ensinar. Os saberes escolares de história, em geral não contribuem para a formação da identidade desses jovens que estão ingressando no ensino médio (DAYRELL, 2007). Portanto, a discussão sobre as relações étnico-raciais é ainda um debate emergencial da agenda política educacional.

No que se refere ao ensino de História, duas grandes frentes de discussão sobre obstáculos se abrem e se cruzam: a formação docente e o livro didático.

Em relação à formação docente encontramos, muitas vezes, o seguinte cenário: produções historiográficas ricas sobre história da África e sobre a cultura negra, porém sem disciplinas de licenciatura voltadas para as relações étnico-raciais. Sem o olhar aguçado para as questões étnico-raciais o professor tem dificuldades em enfrentar currículos que reproduzem o racismo, mesmo em casos nos quais se possuem conhecimentos científicos capazes de enfrentá-los. Sobre os livros didáticos permanece a baixa inserção de conteúdos, de imagens positivas de negros e da história e cultura negra.

Assim, apostamos na formação de professores como caminho possível para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003. Mas apontamos também que a formação deve se dar de modo permanente, pois somente desta forma é possível o professor desenvolver um olhar crítico sobre os conteúdos expostos nos materiais didáticos, contribuindo para o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos, com vista a superação do racismo e a colonialidade dos conteúdos e práticas escolares.

NOTAS

³Neste sentido, ver SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, capítulos I (Entre "homens de ciência").

⁴O grupo de intelectuais é formado por diversos campos, tais como a semiologia, sociologia, filosofia, estudos culturais, literatura e etc. Para uma compreensão geral das ideias propostas pelos autores, ver CASTRO-GOMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

REFERÊNCIAS

- COSTA, C. S. Dez anos da implementação da lei nº 10.639/03: algumas evidências. In MULLER, T. M. P. e COELHO, W. N. B. (org.). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.
- D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro; Pallas, 2009.
- DAYRELL, Juarez A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. vol. 28, núm. 100, 2007. p. 1105-1128 (Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil).
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GORDON, L. R. Prefácio. In. FANON, F. **pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GUIMARÃES, A. S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social; Revista de Sociologia da USP**. São Paulo: 2001. p: 121 a 142.
- _____. Depois da democracia racial. **Tempo Social; Revista de Sociologia da USP**. São Paulo: 2006. p.269-286.
- IANNI, O. Raça e classe. In. IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 3ª Ed, 1987, 1ª reimpressão 2004. p. 317-33.

- LIMA, M. História da África. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, T. M. P. (Orgs.). **Cadernos Penesb 12: Especial: Curso ERER**. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUELEI, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javariana, Instituto Pensar, 2007.
- MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.
- MULLER, T. M. P. e COELHO, W. N. B. (org.). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In. **Inclusão social: um debate necessário?** Belo Horizonte, CECOM/UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 13 ago. 2014.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- _____. Questão Racial no Brasil. In. SCHWARCZ, L. M; REIS, L. V. S. (Org.). **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996. p.153–177.

Recebido em: 05/06/2014

Aprovado para publicação em: 03/08/2015