

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UM ESTUDO DA
IMPLANTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 NO PARANÁ A PARTIR
DO PROFESSOR COMO LEITOR DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO**

ARTEMIO TEN CATEN

CASCABEL, PR
2010

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

**A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UM ESTUDO DA
IMPLANTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 NO PARANÁ A PARTIR
DO PROFESSOR COMO LEITOR DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Autor: Artemio Ten Caten

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Henrique da Conceição

CASCADEL, PR
2010

Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca Universitária
UNIOESTE/Campus de Toledo.
Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel - CRB – 9/924

C359p Caten, Artemio Ten
A prática da educação étnico-racial : um estudo da
implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do
professor como leitor do livro didático público / Artemio Ten
Caten. -- Cascavel, PR : [s. n.], 2010.
256 f.

Orientador: Dr. Gilmar Henrique da Conceição
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de
Educação, Comunicação e Artes

1. Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 2. Programas
de ação afirmativa - Paraná 3. Currículos – Mudança 4. Cultura
afro-brasileira – Estudo e ensino 5. Cultura afro-brasileira –
História 6. Negros – Brasil – História 7. Livros didáticos 8.
Professores de ensino médio – Atitudes – Paraná I. Conceição,
Gilmar Henrique da, Or. II. T.

CDD 20. ed.

370.268162
375.3058

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL: UM ESTUDO DA IMPLANTAÇÃO DA
LEI FEDERAL 10.639/03 NO PARANÁ

Autor: Artemio Ten Caten

Orientador: Gilmar Henrique da Conceição

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Artemio Ten Caten, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 05/03/2010

Assinatura:
(orientador)



COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dr. Luiz Fernando Cerri



Profa. Dr. Alexandre Felipe Fiúza



Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo

RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos o resultado da pesquisa cuja temática é a Lei Federal 10.639/03, que altera a LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação: 9.394/96, incluindo a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* nos currículos oficiais da Educação Básica. Especificamente, buscamos verificar quais configurações têm assumido a inserção desses conteúdos nas unidades educacionais que oferecem Ensino Médio e estão localizadas no Município de Toledo/PR. Analisamos aspectos das diferenças e das contradições entre a legislação educacional sobre o racismo e a prática escolar e social que reproduz e justifica a discriminação racial. Ponderamos que a indicação dessa Lei impacta sobre o ensino de História centrado em narrativas eurocêntricas, acompanhadas por uma abordagem estereotipada da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* e é paradoxal em relação às práticas de discriminação racial no Brasil, as quais estão permeadas por uma abordagem marcadamente racista, construída para legitimar a marginalização dos negros. Em virtude disso, pesquisamos a implementação da Lei e a forma como está ocorrendo à articulação entre os professores que atuam na Rede Estadual do Paraná, para a superação de um currículo eurocêntrico e para buscar uma reeducação das relações étnico-raciais. Instrumentalizados com o referencial teórico de Jörn Rüsen, analisamos a abordagem dos conteúdos referentes à Lei, no Livro Didático Público do Paraná, Ensino Médio, disciplina de História e, entrevistamos professores que lecionam a disciplina de História no Ensino Médio, focalizando-os como leitores daqueles trechos que abordam os conteúdos conexos a essa Lei Federal. Para desvendar o sentido do discurso das mensagens das entrevistas, empregamos a análise de conteúdo da Bardin, cuja metodologia se compõe de três fases: pré-análise (leitura exhaustiva), a exploração do material (para alcançar os diferentes núcleos de sentido) e, o tratamento dos resultados (formulação/reagrupamento em categorias e subcategorias). Há uma questão que para nós é central: se, por um lado, a implementação dessa Lei possibilita uma reflexão sobre a prática da discriminação racial e as desigualdades sociais, por outro lado, indagamos até que ponto a inserção daqueles conteúdos pode corroborar uma concepção de Educação no plano em que se atribui a esta a função de minimizar problemas sociais historicamente estabelecidos. Ponderamos que a discriminação racial contra os Afro-brasileiros é entendida como uma construção individual, feita pelo sujeito que deve ser reeducado no plano das relações étnico-raciais e, também, uma construção histórica de classe social a serviço da exploração do trabalho. Analisamos essa Lei como uma reivindicação legítima do Movimento Negro e como um discurso incorporado pelos representantes do Estado que atuam na perspectiva de manutenção do modo de produção capitalista. Verificamos que as ações decorrentes dessa Lei são restritas por que a formação dos educadores tem limites ao nível da qualificação para a reeducação das relações étnico-raciais. As entrevistas anunciam a existência de um plano fragmentado de implantação da Lei e as ações decorrentes de sua aplicação dependem da militância dos educadores e, também, de uma aceitação social mais significativa dos Afro-brasileiros. No entanto, o processo de implementação desta Lei aponta para a problematização da questão racial e a análise das grandes desigualdades sociais existentes no interior das escolas e no contexto social brasileiro, mesmo que não compreende mudanças significativas no plano da alteração curricular.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-raciais. Lei Federal 10.639/03. Livro Didático Público/PR. Professor como leitor do Livro Didático.

ABSTRACT

In this work, we present the research results about the Federal Law 10.639/03, which modifies the LDB - Law of Education Directives and Bases: 9394/96, including the obligation of the subject *Afro-Brazilians and Africans history and culture* in the official syllabuses of basic education. Specifically, we sought to determine which settings the integration of such content has taken place in high school located in the City of Toledo / PR. We analyze aspects of differences and contradictions between educational legislation about racism and the social and school practice that reproduces and justifies the racial discrimination. We ponder that this law indication impacts on the education of History centered in Eurocentric narratives, followed by a stereotyped approaching of the *Afro-Brazilians and African History and the Culture* and this is paradoxical in relation to the racial discrimination practice in Brazil, which is permeated by a notorious racist approaching, constructed to legitimize the marginalization of the black people. As a result, we investigate the Law implementation and how the relationship is taking place among teachers working in the Paraná State Network for overcoming a Eurocentric curriculum and to seek a re-education of ethnic-racial relations. Supported by the theoretical referential of Jörn Rüsen, we analyze the approaching of the contents concerning to the Law, in the Public Didactic Book of the Paraná State, High School Education, in the History discipline, and we interviewed the teachers who lection the History discipline in High School, focusing them as readers of those texts that display the contents connected to this Federal Law. In order to understand the speech direction in the interview messages, we use Bardin content analysis, which methodology is composed by three phases: pre-analysis (exhausting reading), the material exploration (to reach the different meaning nucleus) and the results treatment (formularization/regrouping in categories and subcategories). There is a fundamental question for us: on the one hand, the implementation of this law allows a reflection on the racial discrimination and practice and social inequality, on the other hand, we reflect if the inclusion of these contents can corroborate an education conception in the level that is attributed the task of minimizing social problems historically established. We consider that racial discrimination against African-Brazilians do not seems to be an individual construction, made by the person who should be reeducated in the ethnic-racial relations level and, also, in a historical construction of social class related to the exploration at work. We analyze this Law as a legitimate claim of the Black Movement and as a speech incorporated by the State representatives who act forward the maintenance of the capitalist production way. We verify that the actions taken from this Law are restricted because the educator's formation has limits concerning the qualification level for the re-education of the ethnic-racial relations. The interviews pronounce the existence of a fragmented implantation plan of the Law and the actions taken from its application depend on the educators militancy and, also, a more significant social acceptance of the Afro-Brazilians. However, the implementation process of this Law points out to the discussion of the race issue and to analyze the large social gaps existing within schools and the Brazilian social context, even if we do not perceive significant alterations in terms of curricular change.

Key Words: Education of the Ethnic-racial Relations, Federal Law 10.639/03. Public Didactic Book/Pr, Teacher as reader of the didactic book.

AGRADECIMENTO

Na realização desta pesquisa, contamos com a cooperação e incentivo de muitas pessoas. Agradeço a todos e destaco para um agradecimento especial:

A minha família, Adélia Lúcia, Luana e Eduardo pelo apoio, compreensão e contribuição na digitação desta dissertação;

Ao professor Dr. Gilmar Henrique da Conceição por ter aceitado orientar uma pesquisa cujo tema é complexo e polêmico;

Aos Professores Dr. Luis Fernando Cerri, Dr. Alexandre Felipe Fiuza e a Dra. Ireni Marlene Zago Figueiredo, pela fundamental contribuição na Banca de Qualificação;

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado, UNIOESTE – Campus de Cascavel que através de seu compromisso com a educação pública garantem a qualidade do mesmo;

Àqueles professores do Ensino Médio que permitiram a realização das entrevistas;

À Sandra e Adeline que nos auxiliaram em questões administrativas;

Aos colegas de turma, Dalessandro, Deliane, Fabiano, Helio, Iolanda, Karina, Lilian, Margarete e Vandiana, pelo incentivo e contribuições das discussões nas disciplinas do programa;

Aos colegas professores da rede estadual de ensino, Aparecido, Iria, Carmem, Sandra, Roberto, Rosana, Ivanor, Reginaldo, Marcos e Clóvis.

A todos que contribuíram na minha formação profissional, especificamente aqueles com os quais estabelecemos contatos no PDE/PR.

SUMÁRIO

RESUMO.....	05
ABSTRACT.....	06
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	10
INTRODUÇÃO.....	11

CAPÍTULO I

1. POLÍTICA DE BRANQUEAMENTO NO BRASIL: ANÁLISE DE ALGUNS ELEMENTOS.....	35
1.1 O PROJETO DE MODERNIZAÇÃO E INDUSTRIALIZAÇÃO DO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX E A POLÍTICA DO BRANQUEAMENTO.....	36
1.2 O DETERMINISMO RACIAL E A DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL.....	51
1.3 ETNOCENTRISMO E MULTICULTURALISMO.....	72

CAPÍTULO II

2. O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL REPUBLICANO E A LUTA PELA INSERÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS AFRO-BRASILEIROS E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	91
2.1 ELEMENTOS DA HISTÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO NA REPÚBLICA BRASILEIRA.....	91
2.2 A CONSTRUÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 E SEU VÍNCULO ÀS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA.....	110
2.3 A DISCRIMINAÇÃO RACIAL DO NEGRO EM LIVROS DIDÁTICOS: alguns resultados apontados nas pesquisas acadêmicas.....	128

CAPÍTULO III

3. O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO E A IMPLANTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03.....	143
3.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....	144

3.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	149
3.3 A ABORDAGEM DA HISTÓRIA E A CULTURA DOS AFRO-BRASILEIROS E DA ÁFRICA NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE HISTÓRIA.....	160
3.4 A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS DA LEI FEDERAL 10.639/03.....	185
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA DOS AFRO-BRASILEIROS E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	229
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	239
6. APÊNDICE.....	254

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CECAN	Centro de Cultura e Arte Negra
BACS	Brazilian-American Colonization Syndicate
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EUA	Estados Unidos da América
FNB	Frente Negra Brasileira
INSPIR	Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDP/SEED/PR	Livro Didático Público da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARIPÁ	Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MN	Movimento Negro
MNS	Movimento Negro Socialista
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
SEPPIR	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
SNCR	Secretaria Nacional de Combate ao Racismo
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGS	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OTD	Organização do Trabalho Didático
PL	Projeto de Lei
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
TEN	Teatro Experimental do Negro
UCHC	União Cultural dos Homens de Cor
UCHC	União Catarinense dos Homens de Cor
UHC	União dos Homens de Cor

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a implantação da Lei Federal 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (9.394/96), incluindo a obrigatoriedade da temática da *História e da Cultura dos Afro-Brasileiros e Africana* no âmbito de todo currículo escolar, e, preferencialmente, nas disciplinas de Educação Artística, Língua Portuguesa e História do Brasil, da rede de ensino de Educação Básica. O conteúdo programático a que se refere esta Lei abarca o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o afro-brasileiro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica, política e cultural, conexas à História do Brasil. E, ao instituir tal obrigatoriedade, essa Lei buscou o cumprimento das cláusulas legais referentes à discriminação, presentes na Constituição Federal promulgada em 1988 e que determinam:

Art. 3º, V - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
Art. 5º, I - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988, pp. 1-2)

A Lei 10.639/03 foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei – PL - nº 259, em 11 de março de 1999, que foi aprovado e remetido ao Senado em 05 de abril de 2002, e acabou sendo sancionado pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003 (ROCHA, 2006).

O interesse em estudar esta temática surgiu em 2007 devido à minha participação no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR¹, que é um programa de capacitação dos professores² da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná. Após o processo de seleção e inscrição no programa, recebemos a orientação da coordenação do PDE/PR que deveríamos apresentar um

¹ A denominação oficial desse programa é PDE. Para diferenciar do PDE nacional escrevo PDE/PR. Este Programa tem duração de dois anos, sendo que no primeiro ano o professor fica afastado do trabalho escolar, permanecendo vinculado a uma Universidade. No segundo ano do programa, retorna ao estabelecimento de ensino em que está lotado para implementação da proposta de trabalho desenvolvida durante aquele afastamento, com material elaborado pelo mesmo.

² Para facilitar a leitura, vou utilizar os termos professor e professores para designar o conjunto de professores e professoras.

projeto de pesquisa sobre um “problema” a ser investigado no âmbito da Educação Básica. Esta busca deveria solucionar uma dificuldade observada na atuação do professor na unidade educacional em que está lotado. Assim, decidi estudar a Lei Federal 10.639/03 e a abordagem da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana em sala de aula.

Sempre nos angustiou o abismo que existe entre o “dar aula” na Educação Básica e a pesquisa ou a produção de conhecimento na Universidade. Entre o professor que atua transmitindo conteúdos e o professor pesquisador há um elo a ser estabelecido. E, durante as atividades do PDE, foi tomando corpo a idéia de estudar esse tema no Programa de Mestrado em Educação.

Apresentei o projeto de pesquisa para a seleção do Mestrado em Educação, na Uniãoeste/Cascavel, Paraná, com o título: *O Hiato entre a Política do Branqueamento da População e a Lei Federal 10.639/03*. Este recorte e delimitação do tema procuravam indicar a contradição entre a exclusão/discriminação racial e social do Afro-brasileiro e a educação para o respeito às diferenças que esta Lei Federal propõe. Como projeto inicial, alterado posteriormente, em razão das ponderações da banca de seleção e do docente orientador, configurava a seguinte proposição: conhecer os aspectos das diferenças e as contradições entre a legislação educacional de combate à discriminação racial e a prática escolar e social permeada pela reprodução da discriminação racial. A princípio, entendia que tal contradição ocorria porque no interior do sistema educacional predominava uma mentalidade centralizadora que se caracteriza pela ação dos agentes das Secretarias de Educação e que o professor era apenas um executor de atividades e ações que não havia debatido e nem optado por programar. Na seqüência de nosso percurso, definimos como principal objetivo desta pesquisa: conhecer os aspectos, as diferenças e os conflitos presentes na Lei Federal 10.639/03, focalizando o Livro Didático Público da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná³ -

³ Editado e distribuído em 2006, pela Secretaria de Estado da Educação do Governo do Paraná, voltado para o Ensino Médio e apresentado como o resultado do trabalho coletivo dos educadores, pois foi escrito por um grupo de professores da rede estadual de ensino, que foram selecionados pela Seed/Pr para a formulação de material didático gratuito para os alunos do Ensino Médio. Segundo informação disponível no sítio de depósito do LDP/SEED/PR, o Livro Didático Público está vinculado ao “Projeto Folhas” e é uma forma de Política Pública Educacional que faz coincidir com o professor a figura do escritor. Trata-se de um material produzido por profissionais da rede pública estadual paranaense, envolvendo as doze disciplinas de tradição curricular no Ensino Médio: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Histórica, Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna. Em 2008, uma segunda edição foi produzida, a qual pode ser acessada e salva no site

LDP/SEED/PR, especificamente o livro didático da disciplina de História do Ensino Médio.

Se pudéssemos reduzir a uma indagação os inúmeros questionamentos que temos recebido, no espaço acadêmico e fora dele, teríamos: “por que você, claramente não-negro, está pesquisando a Lei Federal 10.639/03 e ‘defendendo’ os negros?” Analisamos que não se trata da preocupação de pertencimento do pesquisador ao objeto de pesquisa e sim uma declaração de que o problema dos negros seria da minoria negra: “... via de regra, os brasileiros esforçam-se para identificarem-se como não negros, perdendo, assim, uma das bases políticas do processo de compreensão das identidades individuais e coletivas” (CUNHA JR., 1992, p. 96).

O ensino de História, na Educação Básica, contribui para a reafirmação da discriminação racial ao priorizar uma preocupação civilizatória e considerar a Europa como berço da civilização. O que se pretende com a Lei 10.639/03, complementada pela Lei Federal 11.465/08 ao incluir o ensino da História e da Cultura Indígena, é que todas as etnias possam ser discutidas e não somente as etnias afrodescendente e indígena. O Movimento Negro – MN quer uma reparação cultural, ou seja, fazer com que a *História e a Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* possam fazer parte do ensino da História de maneira igual aos outros conteúdos. Além de superar o eurocentrismo⁴, significa compreender esta temática na sua relação com a totalidade⁵.

www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/livro_historia/seed_his_e_book.pdf. “Esta segunda edição traz algumas alterações [...] Desde já enfatizo, porém, que estas alterações não modificaram substancialmente a perspectiva e o conteúdo presente na primeira edição. [...] No caso do material produzido para a disciplina de História, atuaram 6 (seis) professores, ligados a igual número de escolas, localizadas em 4 cidades diferentes do Estado: Apucarana, Assis Chateaubriand, Maringá e Quatro Barras”. (VARUSSA, 2008, p. 2).

⁴ Neste texto o etnocentrismo é exemplificado pelo eurocentrismo: visão que coloca a Europa Ocidental como centro de desenvolvimento da humanidade, ou seja, o ponto de partida. “Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensar a diferença”. (ROCHA, 1991, p. 07).

⁵ “Para Marx, existe tão-somente o mundo da natureza, o universo material que inclui a sociedade humana. E este universo encontra em si mesmo seu próprio início e tem que conter sua auto-explicação. Ele não é parte de nenhuma história da Idéia Absoluta. Ele é absoluto, desligado que é de qualquer outro ser que justificasse sua existência. Assim, a totalidade é constituída pelo mundo natural e humano” (SEVERINO, 1986, p. 5-6). Como assevera Bottomore “em contraste com as concepções metafísica e formalista, que a tratam como totalidade abstrata, intemporal e, portanto, *inerte* – na qual as partes ocupam uma posição fixa num todo inalterável -, o conceito dialético é *dinâmico*, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva”. (BOTTOMORE, 2001, p. 381).

Este suposto debate em relação à inserção daqueles conteúdos na Educação Básica e a reeducação das relações étnico-raciais⁶ na sociedade brasileira, bem como na educação escolar, envolve conceitos como discriminação, discriminação racial, raça, racismo, preconceito.

Segundo Sant'Ana (2001), o conceito de discriminação estabelecido pelo Programa Nacional de Direitos Humanos – promovido pelo Governo Federal, refere-se a uma atitude de manifestação de racismo, preconceito e/ou estereótipo. É uma conduta (ação ou omissão) que transgride direitos das pessoas com base em discernimento injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. A discriminação é uma manifestação, uma materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. É uma ação que resulta em violação de direitos humanos. Também é definido como uma omissão que, sob este aspecto, permite a violação de direitos.

Já a discriminação racial, segundo o conceito formulado pelas Nações Unidas na Convenção de 1966, sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, constitui qualquer distinção, eliminação, restrição ou primazia baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito extinguir ou limitar o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública (SANT'ANA, 2001).

Sobre a origem do termo raça, na obra *As Raças Humanas*, Paulette Marquer define que o vocábulo raça deriva do italiano *razza*, que expressa família, ou grupo de pessoas. Por outro lado, continua Marquer, a palavra *razza* surge do árabe *ras*, que descreve origem ou descendência (SANT'ANA, 2001). O termo raça se transforma em conceito científico no final do século XVIII, uma vez que até então os pensadores assimilavam que as diferenças humanas eram resultantes da influência do clima e da geografia. Pensavam que se um grupo humano migrasse de uma região mais quente para uma região mais fria, ou o contrário, talvez mudassem a cor da pele. Em virtude desse entendimento, George L. de Buffon, expositor das ciências naturais, propôs arrastar um grupo de africanos, do Senegal para a Dinamarca, a fim de verificar quantas gerações se passariam até que a cor de pele

⁶ As relações étnico-raciais são entendidas aqui como a relação entre brancos e negros.

do grupo se alterasse do negro para o branco. Conforme a hipótese de Buffon seriam necessárias de oito a dez gerações para cimentar esta transformação (HOFBAUER, 2003).

A suplantação do determinismo geográfico vinculado à condição climática, em relação à raça, ocorreu em meados do século XIX, quando o termo raça é assimilado como uma categoria biológica. Pesquisadores tanto da Europa quanto dos Estados Unidos procuravam as causas das diferenças humanas no próprio corpo humano. Estes estudiosos demandavam que as características físico-biológicas fossem o fator ocasionador de todas as diferenças observáveis na vida social. Dentre os que desenvolveram as teses das teorias raciais se destacam Gobineau e Lapouge da França; Robert Knox da Grã-Bretanha; e, Louis Agassiz e Samuel George Morton dos Estados Unidos da América:

É importante lembrar que tais interpretações naturalizadas das diferenças humanas foram desenvolvidas na Europa e nos EUA no contexto de processos que costumeiramente descrevemos como: burocratização das relações sociais, racionalização da economia, secularização do pensamento, formação dos Estados-Nações. Sabemos, também, que a idéia de raça biologizada serviria ainda como argumento básico para implantar leis segregacionistas nos EUA, na África do Sul, e, também, para promover o projeto do holocausto na Alemanha-Áustria Nazista. (HOFBAUER, 2003, p. 52)

O antropólogo Franz Boas, na sua luta política contra o racismo nos EUA e o nazismo na Alemanha, insurgiu contra as explicações que atribuíam às características físicas e biológicas os determinantes das diferenças visíveis na vida social. Boas argumenta a favor de uma separação conceitual rigorosa entre, de um lado, a raça (o âmbito biológico) e, de outro lado, o mundo da cultura, ou mais especificamente, das culturas humanas. Este antropólogo repreende tanto o determinismo racial quanto o evolucionismo.

Como alemão-judeu emigrado nos EUA, Boas engajou-se no combate não apenas à discriminação racial nos EUA, mas também ao anti-semitismo na Alemanha. Seus livros foram queimados no Terceiro Reich. A crítica teórica de Boas dirigia-se não apenas aos teóricos raciais, mas também aos evolucionistas clássicos que entendiam que todas as sociedades estivessem condenadas a percorrer as mesmas etapas de desenvolvimento e, - a partir desta crença cega no progresso – concebiam a cultura como um processo unilinear. (HOFBAUER, 2003, p. 53).

A UNESCO, imediatamente após a Segunda Guerra Mundial, deflagrou uma intensa campanha internacional de combate ao racismo, permeado pelo objetivo de combater o holocausto e o racismo nos EUA e proteger a humanidade dessas ideologias. Este empreendimento contou com uma publicação ampla de documentos e resoluções, destacando cientistas de renome que argumentavam que o uso do conceito raça para análise da vida sócio-cultural não decorre de uma fundamentação científica. Neste contexto, no documento *The statement of race*, por exemplo, publicado em 1950, pela UNESCO, propõe a permuta do termo raça pelo de grupo étnico, uma vez que se constatou que grupos nacionais, religiosos, geográficos, lingüísticos e culturais não combinam necessariamente com grupos raciais (HOFBAUER, 2003). No Brasil, segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, o racismo é considerado como uma ideologia que demanda a existência de hierarquia entre os diferentes grupos humanos. Na formulação de Joaquim Beato, o racismo é definido como a teoria ou a idéia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características corporais herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, em decorrência disso, se acrescenta a informação equivocada de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras. Já na acepção de Joel Rufino dos Santos, o racismo é consequência de uma combinação de ignorância e interesses: racismo é a proposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos genuinamente sociais e culturais. É também articulado a partir de uma modalidade de dominação ou, ainda, uma maneira de explicar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da espécie humana. Ignorância e interesses combinados, como se vê (SANT’ANA, 2001).

O termo preconceito refere-se a um julgamento previamente concebido, caracterizado pela superficialidade. A fonte principal do preconceito é uma generalização superficial, a partir do estereótipo⁷. Analisa-se como uma crença que não resiste a qualquer crítica.

⁷ São exemplos de estereótipos: “os alemães são prepotentes”, “os americanos são arrogantes”, “os ingleses são frios”, “toda sogra é chata” “todos os homens são fortes”, “toda mulher é frágil”, “todos os políticos são corruptos”, “toda criança negra vai mal na escola”, “mulher loira é burra”, “mulher no volante é perigo constante”. O conceito de estereótipo é muito próximo do de preconceito e é aceitável que seja definido, segundo Shestakov, como uma tendência à padronização, resultando na supressão das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total de análise criteriosa das opiniões sustentadas. Pondera-se, também, que, de acordo com Dunningan, o estereótipo é um padrão rígido e anônimo, a partir do qual são produzidas imagens em relação às pessoas e/ou comportamentos (SANT’ANA, 2001).

Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (SANT'ANA, 2001, p. 54)

Alimentadas por estereótipos, umas pessoas julgam as outras, o que permite pensar que o preconceito é um fenômeno psicológico e reside, exclusivamente, na esfera da consciência e/ou da afetividade dos indivíduos. O preconceito por si só não agride direitos das pessoas. Os preconceitos, vagarosamente, podem se transformar em arranjo de vida, ao se disseminar nas relações entre as pessoas. Uma atitude preconceituosa se evidencia quando uma pessoa está tão convencida de que as pessoas de determinado grupo são todas violentas e atrasadas ou, ainda, ao contrário, decentes, brilhantes e criativas, a ponto de não conseguir visualizá-las como indivíduos. Ao mesmo tempo, esta pessoa se nega a aceitar as evidências que refutam essa sua convicção (SANT'ANA, 2001). Esclarecemos que, individualmente, convivemos com as diferentes amostras de preconceitos, tanto no cotidiano como no ambiente escolar. Aceitamos aqui, que neste contexto de relações sociais, não podemos desconsiderar que nós, em certo grau, assimilamos alguns aspectos de uma educação eurocêntrica e, possivelmente, a cargo desta, reproduzimos consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Ponderamos que, na análise dessa realidade, é relevante considerar os livros didáticos⁸ e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais para verificar se estes podem carregar o mesmo conteúdo torpe, depreciativo e preconceituoso em relação aos grupos humanos e culturas não oriundas do mundo ocidental (MUNANGA, 2001).

A discriminação racial no Brasil tem uma particularidade: a “grosso modo” persiste uma discriminação racial gritante, no entanto sem sujeitos racistas

⁸1) “Nas ilustrações e textos os negros pouco aparecem e, quando isso acontece, estão sempre representados em situação social inferior à do branco, estereotipados em seus traços físicos ou animalizados. 2) Não existem ilustrações relativas à família negra; é como se o negro não tivesse família. 3) Os textos induzem a criança a pensar que a raça branca é mais bonita e a mais inteligente. 4) Nos textos sobre a formação étnica do Brasil, são destacados o índio e o negro; o branco não é mencionado (em alguns casos): já é pressuposto. 5) Índios e negros são mencionados no passado, como se já não existissem. 6) Os textos de história e estudos sociais limitam-se a referências sobre as contribuições tradicionais dos povos africanos”. (SANT'ANA, 2001, p. 50).

propriamente ditos. A relação entre classes sociais e raças permeia a complexidade da luta contra a discriminação racial, e supomos que é razoável pensar que o “preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros” (MUNANGA, 2001, p. 11).

Para Valente (1987), a discriminação racial foi gerada, no Brasil, a partir das formações sociais capitalistas, uma vez que, durante o regime de escravização, o negro fora negociado como coisa, como uma mercadoria, como alguém não-humano. E, esta condição praticamente acompanha os ex-escravizados como uma “herança” no período pós-abolição. De fato, quando “os negros tornaram-se livres e passaram a disputar posições com os imigrantes e com outros brancos é que o preconceito e a discriminação raciais passaram a ser utilizados como armas da competição” (VALENTE, 1987, p. 58).

A determinação da Lei Federal 10.639/03 contrasta com a política de branqueamento⁹ da população presente no chamado processo “civilizatório” do Brasil, refletido nos currículos e na prática de ensino da disciplina de História na Educação Básica e na formação de professores. No Estado do Paraná, esta Lei foi normatizada pela Deliberação 04/06 do CEE/PR. Em entrevista ao *Jornal Gazeta de Toledo*, o presidente do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná - CEE/PR -, Romeu Gomes Miranda, assegura que esta deliberação visa combater as práticas na educação escolar que silenciam sobre os afro-brasileiros e a África:

Esta deliberação normatiza as diretrizes curriculares estaduais para a educação das relações étnico-raciais com o objetivo do reconhecimento da cultura negra, história da África, cultura dos negros no Brasil e da constituição dos negros no país, isso aconteceu porque se observou que durante toda a história, parte da ocupação negra ficou à margem do reconhecimento e dos direitos, agora temos a lei 10.639 que obriga a introdução destas disciplinas

⁹ Após a abolição do regime escravista no Brasil, o imigrante europeu foi considerado mais “livre” e com maior aptidão para a realização do projeto de modernização, para celebrar o contrato de trabalho, do que o ex-escravizado. Esta preferência dada ao imigrante europeu em relação ao Afro-brasileiro, no processo de assalariamento das relações de trabalho, é denominada de política do branqueamento da população. Esta política se caracterizou pelo racismo no Brasil e foi gerada pelos estereótipos de inferioridade dos negros e indígenas em relação aos brancos europeus. Além desses aspectos, se projeta uma nação branca, semelhante à Europa industrializada. O apoio financeiro para os imigrantes europeus, com pagamento de viagem até o Brasil, faz parte desta ideologia que, através do processo de miscigenação, pretendia extirpar o negro da nação brasileira. Acreditando que a raça branca era superior à raça africana e indígena, considerava-se que no processo da miscigenação prevaleceriam os traços brancos.

nos currículos escolares, os pareceres determinam como fazer isso. (MIRANDA, 2007, p. 05)

Em virtude disso, perguntamos: como está ocorrendo o debate entre os professores da Educação Básica, na região Oeste do Paraná, para a superação de um currículo eurocêntrico no sentido de buscar uma reeducação das relações étnico-raciais? Até que ponto trabalhar com a questão da história e da cultura africana, indígena e branca conduz à hierarquização cultural¹⁰ e pode significar uma forma truncada de racialização? O formato de abordagem destes conteúdos e a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula possivelmente podem confrontar ou dissimular a hierarquização cultural e racial.

Analisamos que a suposta reeducação das relações étnico-raciais, no momento em que o professor assumir uma sala de aula, dá-se a partir do bom senso, na prática cotidiana, desvinculado de qualquer lastro pedagógico. Como consequência imediata, é aceitável pensar que o conjunto dos professores não está preparado para conduzir o debate sobre as relações raciais entre negros e brancos. Verificamos que a maioria das escolas envolvidas nesta pesquisa não realiza atividades de valorização do negro. Quando ocorrem, o enfoque é mais comemorativo do que questionador.

Miranda (2007), ao ser inquirido se a Lei 10.639/03 representa um divisor de águas, nega que a mudança curricular já esteja implementada e afirma ainda que ocorre uma sintonia entre os princípios enunciados na Lei 10.639/03 e as respectivas normatizações do Conselho Nacional de Educação – CNE – e CEE/PR:

Com certeza não, falta muito ainda para isso, como, por exemplo, a garantia da implantação segura desta proposta no interior das escolas, ocorre que muitas vezes, na melhor das intenções se folcloriza o negro nas salas de aula, a África não é um jardim zoológico onde o Tarzan foi passar as férias, a África é o berço da humanidade, o continente onde se deu a primeira experiência com ferro há seis mil anos antes de Cristo, é o berço da agricultura há 8

¹⁰ Principalmente quando se aponta nos conteúdos para 8ª série do Ensino Fundamental, no Conteúdo Básico - A Formação das Instituições Sociais - a seguinte listagem de conteúdos: a formação do cacicado nas sociedades indígenas do Brasil; a Igreja Católica e as reduções jesuíticas na América portuguesa; as irmandades católicas e as religiões afro-brasileiras na América portuguesa; o surgimento dos cartórios, hospitais, prisões, bancos, bibliotecas, museus, arquivos, escolas e universidades no Brasil; a formação dos sindicatos no Brasil; as associações de clubes esportivos no Brasil. Esta listagem de conteúdos foi trabalhada na capacitação de professores de História pelo DEB – Departamento de Educação Básica – Paraná, e em encontros pedagógicos nas unidades de ensino.

mil anos antes de Cristo, a África é um continente hoje com milhares e milhares de habitantes no cenário mundial, não só pela importância cultural, mas pela produção de ouro e diamantes e nós brasileiros, que temos metade da população vinda deste lugar, precisamos conhecer a história, até porque estamos de costas para a África e de frente para a Europa de onde a nossa população veio, mas em menor grau, precisamos reequilibrar essa balança aqui no Brasil. (MIRANDA, 2007, p. 05)

Ao analisar algumas ações que estão inserindo as discussões sobre racismo nas escolas e em decorrência nas salas de aula, Miranda (2007) faz uma distinção entre as iniciativas das unidades da Educação Básica e do Ensino Superior:

Na escola básica muito mais do que no Ensino Superior, o Ensino Superior está muito mais fechado embora na deliberação tive cuidado de dizer que as instituições precisam reformular seus currículos, mas elas ainda não fizeram isso e de modo geral, foi uma aqui outra acolá no estado do Paraná, mas no ensino básico o debate já está bem mais generalizado já que os Núcleos Regionais de Educação, por determinação do Conselho Estadual de Educação, já assumiram esta demanda e já estão levando conteúdo às escolas, fazendo debate, os professores estão trabalhando a temática para conhecer e elaborar suas aulas e dar conta do que diz esta deliberação, a escola que não cumprir a lei vai ficar à margem da legislação e terá conseqüências, assim como se é obrigado a ensinar o inglês, geografia, português, será obrigatória a introdução no currículo de todas as escolas a temática negra. (MIRANDA, 2007, p. 05)

Por outro lado, aceitamos aqui que a discriminação racial é uma construção histórica, e da história das lutas de classe¹¹ e, também, uma construção individual, feita pelo sujeito que deve ser reeducado. O racismo como uma construção coletiva, resulta das relações de produção capitalista, é conseqüente da estruturação social, no entanto, o sujeito da educação é concreto o qual está inserido nessas relações sociais marcadas pela discriminação racial e que pratica o racismo. Assim a reeducação das relações étnico-raciais ataca as conseqüências e não as causas da discriminação racial. Do ponto de vista dessa pesquisa é imaginável que ao investir contra as conseqüências, o sujeito racista, é presumível que problematizamos as suas causas e, em longo prazo, podemos chegar à fonte do racismo.

¹¹ “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta”. (MARX e ENGELS, 1980, p. 8).

É possível que a Lei Federal 10.639/03, ao se compor como uma política educacional faça parte de um espectro maior de políticas sociais definidas pelo Estado de classe no exercício de sua função primordial de rearticulação e manutenção da sociedade capitalista. Esta Lei está permeada por conflitos, pois, se por um lado, é aceita como uma reivindicação do MN em relação à educação, por outro lado, é também incorporada no discurso dos representantes do Estado no momento em que políticas sociais universalistas perdem terreno, em decorrência das políticas de ajuste econômico implantadas no Brasil em virtude de acordos internacionais¹². Enfocada desta forma, esta Lei pode ser vinculada ao debate das ações afirmativas.

Retomando esta alteração da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – protagonizada pela Lei Federal 10.639/03, sob a qual todos os sistemas da Educação Básica recebem a determinação de incluir nos currículos o ensino da *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, e estabelecer o dia 20 de novembro no calendário escolar como *Dia Nacional da Consciência Negra*, ponderamos que a consequência imediata atenta para a elaboração de diretrizes nacionais, estaduais e municipais. Neste intuito, o Conselho Nacional de Educação – CNE - aprovou no dia 10/03/2004 as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* com o objetivo de disciplinar a implantação da Lei Federal 10.639/03. A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, institui estas diretrizes. No Estado do Paraná, foi aprovada, em 02/08/2006, a Deliberação nº 04/06 do Conselho Estadual de Educação – CEE/PR - sob título de *Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, endereçadas ao Sistema Estadual de Ensino. A Secretaria de Estado da Educação publicou os *Cadernos Temáticos*, orientando a inserção dos conteúdos da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* nos currículos escolares, referendando também a educação para as relações étnico-raciais.

Especificamente no Município de Toledo, Estado do Paraná, em 17/06/2008, foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Toledo - CME/Toledo/PR - a

¹² Sobre esta temática consultar FIGUEIREDO, I. M. Z. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais**: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. Campinas, SP: UNICAMP - Faculdade de Educação, 2006. (Tese de doutorado).

Deliberação nº 001/08 que institui *Normas Complementares Municipais às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena*. A partir das articulações para o cumprimento desta legislação, no âmbito escolar, cabe esclarecer que a escola não tem a responsabilidade exclusiva de superar a discriminação racial e seus defensores analisam que o ambiente escolar é lugar privilegiado de debate e de combate ao racismo.

Sem a ingenuidade de colocar na escola toda responsabilidade da superação do racismo, os defensores da nova legislação entendem que este é um espaço privilegiado de intervenção. Ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para o reforço de construções ideológicas racistas. Ainda hoje, o negro é apresentado em muitos bancos escolares como o “objeto escravo”, sem passado, passivo, inferiorizado, desconfigurado, desprovido de cultura, saberes e conhecimentos. É como se o negro não tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão. (ROCHA, 2007, p. 28)

Rocha (2007) relata que ocorreram diferentes reações a esta legislação. Enquanto líderes do Movimento Negro a interpretam como um avanço em termos de política educacional, outros questionam se realmente havia a necessidade de tal legislação, uma vez que a LDB já contemplara este objeto:

Estes argumentos podem ser identificados, em longo artigo intitulado *O Brasil Precisa de Lei para Ensinar a História do Negro?* publicado na edição do Jornal Folha de São Paulo de 28 de janeiro, dias após a assinatura da Lei. Neste, o jornalista Antônio Góis apresenta as principais críticas de especialistas ligados à educação à Lei 10639/03. Entre esses PANISSET (2003)¹³, ex-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, afirma que além de ser autoritária, a Lei age contra a autonomia da escola. (ROCHA, 2007, p 27)

Guiomar Namó de Mello, em entrevista a Folha de São Paulo, destaca o engessamento do currículo em decorrência desta Lei:

¹³ Este considera estas medidas artificiais uma vez que são determinadas de cima para baixo. A LDB 9.394/06 deixou os currículos mais flexíveis e deu mais liberdade para as unidades escolares. A liberdade de ensinar, que consta da Lei, é baseada na Constituição Federal de 1988. No momento em que se começa a determinar muita coisa, acaba-se transformando o currículo numa camisa de força, em que o governo diz tudo que tem que ser ensinado. (ROCHA, 2007).

Temos uma mentalidade de achar que currículo escolar se faz por legislação. Basta escrever uma lei e ela será aplicada. Currículo é assunto pedagógico. Se não for assim, vira árvore de natal. Cada um quer pendurar o que acha importante e sugere o ensino de arte, sociologia ou filosofia, mas ninguém se lembra de pensar num currículo harmônico. (MELLO, 2003, p.1)

É em meio a estas interpretações paradoxais que os professores da disciplina de História, entre outros, deverão programar no currículo da disciplina uma visão positiva sobre a participação e a contribuição dos negros na História do Brasil. Possivelmente a grande maioria dos professores não milita no MN e nem acompanha ou participa da elaboração de legislação educacional. Em suma: como os professores da região Oeste do Paraná interpretam a Lei Federal 10.639/03?

Articulados a isso, queremos apresentar a política do branqueamento, vinculada intimamente ao projeto de modernização, como um momento de construção e afirmação da discriminação racial no Brasil. Esse contexto histórico, que aqui compreendemos entre os últimos vinte anos do século XIX e os primeiros trinta anos do século XX, é passível de ser apreendido como uma articulação positiva da “branquitude” e conseqüente negação da “negritude”, pois o pensamento dominante da época sinaliza para a eliminação dos negros. Após este período, com a contribuição de Gilberto Freyre, os Afro-brasileiros são analisados também como elementos que tem uma contribuição positiva na construção da nação. No entanto, a abordagem marcadamente racista, construída para legitimar, em primeiro lugar, as relações de escravização e depois a marginalização dos negros, continua muito forte no decorrer do século XX. E é sobre a presença da discriminação racial nas relações sociais que desliza a legislação educacional de combate ao racismo, especificamente a Lei 10.639/03. Como expressão reprodutora desse terreno escorregadio, é possível que o Livro Didático (LD) esteja contribuindo como reforço de aceitação do “branco” e na rejeição do “negro” e, através de uma visão parcial e truncada dos valores étnico-raciais, tenha corroborado a “branquitude”. Analisamos a legislação educacional e o racismo com maior ênfase na Lei 10.639/03, além de observar no livro didático público a abordagem da temática contemplada por este regulamento.

No conjunto da sociedade brasileira, o racismo se destaca como um problema complexo. Ponderamos que, pelo fato da legislação o definir como crime

inafiançável, as práticas raciais explícitas, no sentido objetivo, são cobertas por uma espécie de nuvem que impede a sua visibilidade. As pesquisas têm revelado uma ambigüidade do racismo no Brasil, pois asseguram que existe o racismo, no entanto, negam que pessoalmente sejam racistas. Estudar esta ambigüidade é desafiador.

Talvez uma forma de tratá-la seja apreender essa ambigüidade através de, pelo menos, quatro pares, até certo ponto, dialéticos. O primeiro colocaria em oposição o racismo e o falso racismo; o segundo o discurso e a prática social ou a atitude e o comportamento real; o terceiro o grupo racial e sua cultura; finalmente, o quarto oporia raça à classe social. (PEREIRA, 1996, pp. 75-76)

O primeiro par de oposições entre “racismo de fato” e “racismo falso” é resultante do conceito de racismo. Por razões históricas, como o regime nazista na Alemanha e o fascismo na Itália, o racismo é representaria no imaginário popular e também no acadêmico como parecido com campo de concentração, crueldades e torturas físicas, extermínio de grupos étnicos. Esta prática seria aceita como racismo verdadeiro. “Racismo seria, também, a prática discriminatória institucionalizada por modelos como o norte-americano e o *apartheid*, da África do Sul” (PEREIRA, 1996, p. 76).

O “falso racismo” resultaria da apreensão do racismo identificando com campo de concentração, torturas físicas, extermínio de judeus, o que seria uma representação muito forte para classificar o preconceito e a discriminação que permeiam as relações raciais no Brasil. Compreendemos que no plano da comparação entre o racismo na sua expressão nazi-fascista com o racismo à brasileira decorre que “o clamor das vítimas desse *racismo contemporizador* soa falso, distante do verdadeiro, daquele cruel que a história do país não conhece e não quer conhecer” (PEREIRA, 1996, p. 76). Assim, o racismo de lá seria pura crueldade, já o de cá assumiria a expressão de relações de trabalho escravizado.

O segundo par de oposição, entre “discurso” e “prática social”, caracteriza-se pelo “preconceito de ter preconceito” que busca a manifestação da igualdade, da existência de uma única raça humana:

É difícil negar a existência de um sistema de valores que, atuando no nível do discurso e das atitudes (verbalizadas ou não), tanto inibe manifestações negativas na avaliação “do outro” racial como estimula a apologia de igualdade e da harmonia raciais entre nós, [...]. É preciso reter que não apenas os brancos emitem peças desse

discurso, oficial ou não, como também os próprios negros são os seus formuladores, ou pelo menos, seus repetidores. (PEREIRA, 1996, p. 76)

Na manifestação discursiva, na etiqueta social, na fala dos brancos com os negros, falar em preconceito racial é aparentemente deselegante e grosseiro, “o que levou Oracy Nogueira a expressar tal situação com o conhecido adágio popular: em casa de enforcado, não se fala em corda” (PEREIRA, 1996, p. 76). De fato, esta cordialidade discursiva em relação aos racialmente diferentes do branco não encontra equivalência na prática social. Se a eloquência, oficial ou não, fornece subsídios para se conceber a sociedade brasileira como cultivadora da justiça racial, a leitura dos fenômenos sociais desvenda a representação de uma estrutura social extremamente injusta e cruel com a população negra.

O terceiro par de oposição, entre “grupo racial” e sua “cultura”, alude à sincretização da cultura dos diferentes grupos étnicos de africanos que vieram ao Brasil para formar a cultura dos Afro-brasileiros. Neste encontro histórico de perdas e ganhos, ocorre uma incorporação, na sociedade brasileira, de elementos da cultura dos africanos. Sob este aspecto, a cultura do negro ganhou importância social e foi-lhe conferido o papel de exibir a expressão suave das relações raciais no país, ao testemunhar que o Brasil é um país aberto, sem preconceitos, democrático, com relação às influências dos diferentes grupos étnicos.

Nos discursos dos representantes do Estado democrático brasileiro, dá-se ênfase a ausência de conflitos no Brasil multirracial:

Ao falar na ONU, o então presidente Sarney afirmou categoricamente o orgulho nacional de o Brasil ser uma nação mestiça. Do ponto de vista cultural, naturalmente. Essa cultura revalorizada socialmente serve como cimento no que há de integracionista no modelo multirracial brasileiro, ao compor um capítulo sobre a apropriação pela sociedade brasileira de símbolos étnicos penosamente construídos pelo grupo e transformando-os em símbolos nacionais. A fala presidencial por ocasião da comemoração da morte de Zumbi foi exemplar: Zumbi não é (apenas) um *herói dos negros*. É o *herói negro* de todos os brasileiros. (PEREIRA, 1996, p. 77)

Ocorre que os negros, representantes primeiros desta cultura, encontram dificuldades em ascender socialmente. O negro, enquanto grupo racial, continua cerceado em seus projetos de ascensão e participação sociais, contemplando de longe a sua cultura, granjeando cada vez mais *status* e auréola, enquanto espera,

lutando a sua maneira, que os seus pares sociais o reconheçam, também, como histórico e legítimo construtor da sociedade brasileira (PEREIRA, 1996).

A quarta ambigüidade do modelo racial brasileiro opõe “raça” e “classe social”. De acordo com Pereira (1996), o país Brasil é apresentado como “maravilhoso e risonho” por duas particularidades: a sua extensão territorial e a afabilidade de sua população que, embora pluriétnica, não conhece nem preconceito nem discriminação de natureza racial. De fato, em relação à distribuição dos bens materiais e de serviços, advém um descompasso entre a propagação destes valores simbólicos do Brasil e a desigualdade social histórica do Brasil: os cenários sociais das classes mais favorecidas são compostos majoritariamente por pessoas de tez branca, já os negros, também majoritariamente, fazendo parte da paisagem miserável do universo brasileiro. Segundo este autor, se essas “desigualdades são consideradas de ordem econômica, são de classe. Portanto, superáveis historicamente” (PEREIRA, 1996, p. 78). Para este autor a argumentação que suprime a variável racial das relações entre brancos e negros é uma das grandes argumentações presentes em nosso país, que embora seja plurirracial é apostilado como monorracial. Suprimir a variável racial na análise das desigualdades sociais brasileiras simplifica a demanda e fortalece a expectativa de que as desigualdades raciais somente desaparecerão com a superação das desigualdades sociais e econômicas próprias da sociedade cindida entre capitalistas e trabalhadores.

No Brasil a condição racial se expressa na divisão de classes, manifestando perversão com o que se denomina classe social. Raça e classe não podem ser confundidas e nem tampouco é possível “ignorar o peso da variável raça nas relações sociais e nos projetos de mobilidade social da população negra no Brasil” (PEREIRA, 1996, p. 78). Sobre a relação entre raça e classe, Pereira (1996) argumenta que ao “deslocar para o plano da classe as questões de natureza racial, fornece mais elementos para aqueles que sustentam como verdade histórica a representação do Brasil como o país da democracia racial” (PEREIRA, 1996, p. 78).

É preciso, pois, desvelar o que está escondido na Lei 10.639/03, mediante um exercício dialético. Como o esforço desta pesquisa tem como pano de fundo uma perspectiva dialética, queremos sinalizar, ainda que brevemente, alguns pontos que nos parecem significativos. Assim analisamos que a dialética busca tratar da “coisa em si”, que não se revela imediatamente, sendo necessário percorrer todo um caminho, um esforço a ser feito. O pensamento dialético parte da idéia de que o real

é complexo, intrincado, labiríntico e que não se dá a conhecer de forma imediata. Até certo ponto, é possível conhecer o real desde que a reflexão se debruce demoradamente sobre ele de uma maneira inquiridora, crítica, até apanhar os movimentos do real e a constituição do real:

[...] a realidade não se apresenta aos homens a primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito e cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade práctico-sensível, sobre cujo fundamento sugira a imediata intuição prática da realidade. (KOSIK, 1976, p. 10)

Esclarecemos também que o enredo da implantação da Lei Federal 10.639/03, do respeito à diversidade, pode desmobilizar ou considerar “inadequadas” as interpretações assentadas no leito material/econômico para compreender a sociedade capitalista, a luta de classes e a emancipação da classe trabalhadora. Talvez isso decorra principalmente porque a “igualdade racial”, ao ser estabelecida, não impõe um confronto, uma ruptura, uma contradição vital com o modo de produção capitalista:

Anti-racismo e anti-sexismo têm identidades sociais específicas e geram forças sociais vigorosas. Mas não é tão evidente que a igualdade racial e de gêneros sejam antagônicas ao capitalismo, nem que o capitalismo seja incapaz de tolerá-las, assim como é incapaz de garantir a paz mundial ou a respeitar o ambiente. Ou seja, cada um destes bens-econômicos tem uma relação específica com o capitalismo. (WOOD, 1995, p. 229)

Esta autora argumenta que o sistema capitalista, primeiramente, não explora as pessoas pelo fato de pertencer a determinadas identidades sociais. A extração da mais-valia dos trabalhadores assalariados ocorre numa relação entre indivíduos formalmente iguais e livres e não pressupõe diferenças de condição política, racial ou jurídica. O capital tende a minimizar diferenças e identidades como raça e gênero e pugna para sugar as pessoas no mercado de trabalho e para reduzi-las a unidades intercambiáveis de trabalho, desapossadas de toda identidade específica. O capitalismo não tem uma tendência intrínseca em explorar por hierarquização racial ou de gênero. Por outro lado, o discurso de respeito às identidades como raça e

gênero podem ser aproveitadas pelo capitalismo em benefício do capital e para mascarar a luta de classes (WOOD, 1995).

Segundo Cunha Jr. (1992), os movimentos políticos de esquerda¹⁴ apontam como estranha ao marxismo a discussão e ações relativas às relações raciais. Outros demonstram que superando o capitalismo, na sociedade socialista não existiria racismo:

Acredito ser uma avaliação prematura e passível de discussão. Poderíamos dizer que, mesmo na sociedade capitalista, o aparato racista deveria ser estranho. Que a extração de mais valia da classe trabalhadora não encontraria justificativas pela diferenciação de raças. Sobretudo num capitalismo moderno onde a compra e a habilidade têm de ser maximizada e deveria haver um operário maciçamente treinado. A lógica do sistema, entretanto, tem nuances muito amplas, existindo o problema da dominação, da repartição da dominação entre os diversos extratos. (CUNHA JR, 1992, pp.134-135)

Ou seja, analisar o racismo apenas na sua lógica econômica deságua numa compreensão limitada desse fenômeno. Existem elementos extra-econômicos que atuam na reprodução desse fenômeno.

A formatação da classe trabalhadora brasileira tem alterado sua configuração etnocultural no período pós-abolição, com a chegada dos imigrantes europeus, com seus valores etnoculturais, conhecimentos profissionais e a experiência de organização sindical. Apesar das alterações aceleradas constatadas na composição da classe trabalhadora brasileira, entre os proprietários dos meios de produção, as alterações não se destacam tão significativamente, principalmente em relação ao trabalho, considerando as manifestações de trabalhadores como casos de polícia:

[...] a percepção do trabalho pelas elites brasileiras sofre uma resistência enorme para se afastar das visões escravocratas. Não é de se estranhar, portanto, a continuidade da violência, e o fato de todos os processos reivindicatórios do operariado terem sido considerados casos de polícia, de terem sido mantidos os padrões

¹⁴ Analisamos como movimentos de esquerda os que criticam a organização sócio-econômica capitalista e buscam a emancipação humana numa organização socialista, ou sem propriedade privada e sem divisão de classes. No entanto, ponderamos que essa esquerda tem limitada expressão política e eleitoral na atualidade. Para aprofundamento dos parâmetros esquerda e direita, ver: CONCEIÇÃO, G. H. **Partidos Políticos e Educação: a extrema-esquerda brasileira e a concepção de partido como agente educativo.** Cascavel/PR: Edunioeste, 2000.

de pequena ou quase ínfima distribuição de renda e da manutenção sistemática das condições de consumo de bens e de serviços numa parcela minoritária da sociedade. Dentro desse quadro conservador, herdeiro de um passado escravo, é que podemos tentar a compreensão do racismo como uma das formas de dominação do país. (CUNHA JR, 1992, pp. 95-96)

A Lei 1.641, de 7 de janeiro de 1907, que dispunha orientações sobre a expulsão de estrangeiros, diz:

Art. 1º — O estrangeiro que, por qualquer motivo, comprometer a segurança nacional ou a tranqüilidade pública pode ser expulso de parte ou de todo o território nacional.

Art. 2º — São também causas bastantes para a expulsão:

1a) a condenação ou processo pelos tribunais estrangeiros por crimes ou delitos de natureza comum;

2a) duas condenações, pelo menos, pelos tribunais brasileiros, por crimes ou delitos de natureza comum;

3a) a vagabundagem, a mendicidade e o lenocínio competentemente verificados. (GORGO, 1913, p. 20)

Analisamos que esta legislação assimila a reação da classe dos proprietários dos meios de produção contra a organização sindical dos trabalhadores em defesa de melhores condições de acesso aos bens de consumo.

Os patrões reagiram às mobilizações dos trabalhadores aprovando a lei de expulsão de estrangeiros. Ao entrar em vigor, em 1907, foram expulsos 132 estrangeiros, principalmente italianos, todos líderes sindicais. Até 1921, período de vigência da Lei, foram expulsos 556 estrangeiros. (MELANI, 2006, p. 61)

A perseguição aos líderes dos trabalhadores citada no livro didático de História da oitava série do Ensino Fundamental é duplamente reveladora. Por um lado, indica a reação dos capitalistas em relação ao movimento operário, e, por outro, revela como o texto didático imputa na luta dos trabalhadores a presença do imigrante e silencia sobre a presença dos trabalhadores negros:

[...] o processo racista valida o pagamento menor ao trabalhador negro, este serve como pressão salarial também de abaixamento do salário do trabalhador branco. A alienação do trabalhador também é produzida com uma contribuição do racismo por diversos caminhos. O mais nítido deles é através da associação da cultura popular com a cultura negra e do negócio desta última como cultura. O não reconhecimento da base cultural africana na cultura oficial também

produz uma alienação pela via da perda da identidade cultural. (CUNHA JR, 1992, p. 96)

Com os aportes de tais questões, o que se pretende debater é a íntima relação entre racismo e lutas de classes na sociedade brasileira.

A própria história das lutas operárias no Brasil carece de uma revisão. Esta história nossa induz a uma percepção das lutas **operárias através do branco**. Nessa percepção, soma-se mais uma característica das sociedades racistas, nas quais tudo que não é **explicitado é entendido como branco**, uma vez que este é visto como elemento totalitário motor do processo histórico. (CUNHA JR, 1992, p. 97, *grifos do autor*)

O texto didático acima citado demonstra certa visão determinista que postula que a luta de classes no Brasil tem cor e é branca. Os registros históricos das lutas operárias no Brasil, no princípio do século XX, se referem aos imigrantes europeus.

As referências das origens das lutas operárias se fazem unicamente a partir dos operários anarquistas italianos, espanhóis e das migrações alemãs e polonesas, em detrimento, ou pelo menos esquecimento, do movimento operário nos portos e nos setores de transporte, onde a população negra, no início do século era majoritária, militante e politicamente organizada. Possivelmente, as primeiras greves no país foram nas ferrovias e nos portos, lideradas e conduzidas por negros, histórias estas que constam apenas dos registros policiais como badernas e anarquias de pretos embriagados. (CUNHA JR., 1992, p. 97)

O que há de ser analisado em relação à presença do negro na luta de classes, e a relação raça e classe, será problematizado a partir de uma possível compreensão totalizante “num sentido de reverso da moeda estabelecida pelas elites brasileiras” (CUNHA JR., 1992, p. 97).

Neste trabalho, entendemos que possivelmente o capitalismo se consolida no Brasil com o projeto de modernização, objetivado no processo de industrialização, no final do século XIX e início e decorrer do século XX. Assim, Xavier (1990) pondera que o desenvolvimento do capitalismo, historicamente, não ocorre de forma homogênea nas diferentes regiões abarcadas, pois decorre de condições e efeitos próprios de cada país. No despontar do parque industrial brasileiro, ao não significar meramente uma expansão industrial ou avanço tecnológico, a industrialização caracteriza-se como “[...] um avanço das próprias

relações capitalistas que implicam uma rearticulação global da ordem econômico-social de base não industrial” e “[...] se expressa no rompimento com as antigas formas de produção e, conseqüentemente, uma alteração da ordem por elas gerada” (XAVIER, 1990, pp. 25-26).

Analisamos a industrialização como estágio de consolidação das relações capitalistas de produção, que emergem como uma forma típica de desenvolvimento das forças produtivas sob o controle do capital. É aceitável que em decorrência disso, esse processo de industrialização no Brasil “não apenas acelera, mas emerge como o núcleo do conjunto de mudanças sociais, políticas e culturais que caracterizam a constituição plena de uma ordem econômico-social capitalista historicamente dada” (XAVIER, 1990, p. 25). No Brasil, historicamente, ocorre o rompimento com a ordem agrária escravocrata superada pelo “progresso” e pela “modernização”. Os ex-escravizados¹⁵ ficam à margem dessa nova ordem como inferiorizados diante da exaltação e “conhecimento superior” do “branco” que migrara da Europa para o Brasil. No atual estágio de globalização¹⁶ das relações capitalistas e do processo de acumulação do capital, projeta-se um padrão de produção, trabalho e consumo para as diferentes sociedades, ultrapassando as denominadas fronteiras dos Estados Nacionais. Ao mesmo tempo, ganha terreno a agenda do respeito à diversidade. Preocupa-nos qual significado adquire o enredo da Lei Federal 10.639/39 para além da reparação cultural e combate à discriminação racial.

Dividimos a exposição deste estudo em três capítulos. O primeiro capítulo está dividido em três seções. Na primeira, analisamos o contexto da política do branqueamento da população, vinculada ao projeto de modernização e industrialização da produção de riquezas, que ocorre nos últimos vinte anos do século XIX e até os primeiros trinta anos do século XX. O ensino de História na

¹⁵ A diferença entre o termo escravo e escravizado é analisada por Carboni e Maestri (2002), os quais sustentam que ao substituir a categoria “escravo” por “trabalhador escravizado” se impede que seja negada ao cativo sua condição de trabalhador e a violência que ele sofreu ao ser escravizado: “... o processo de desvelamento essencial do passado compromete-se, nem que seja parcialmente, com a utilização de categorias preñhes de significados que se procura superar” (CARBONI e MAESTRI, 2002, p. 76).

¹⁶ “Globalizam-se as economias sob a batuta do neoliberalismo, criando interdependência entre países do Primeiro Mundo e aprofundando a dependência e subordinação dos do Terceiro, graças ao fortalecimento de empresas multinacionais e transnacionais, e do poder de decisão de organizações e bancos internacionais. Esses chegam a planejar o desenvolvimento econômico dessas nações, enfraquecendo sua soberania política e tornando obsoletas as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que provocando mais desemprego e exclusão pela concentração de capital e aumento da produção, da produtividade, da competitividade e dos lucros”. (COUTINHO, 1996, p.381).

Educação Básica e a Lei Federal 10.639/03 nos remetem a formação social brasileira. Como a disputa é por um espaço que o Movimento Negro está a ocupar, são diversas as interpretações. Este contexto da “branquitude” e da modernização através da produção industrial é sustentado pela ideologia do determinismo racial que justifica a discriminação racial, sendo permeado pela formação do Estado capitalista no Brasil, que procuramos compreender na segunda seção. O determinismo racial inclui autores que discutem a política do branqueamento, como Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906)¹⁷, expoente de destaque na análise do pensamento brasileiro, na relação raça, ciência e nação na Velha República. Rodrigues (1976) estabelece a diferença entre as três raças (branca, indígena e negra) para hierarquizar. Assim, não estabelece a diferença para o respeito à diversidade e sim para a hierarquia. Lembramos que, no primeiro capítulo, pretendemos debater como a política do branqueamento possivelmente penetra, também, nos currículos da Educação Básica. Em decorrência do determinismo racial, analisamos a democracia racial como uma expressão típica de negação do racismo no Brasil. Na terceira seção, ponderamos sobre o etnocentrismo, aqui denominado como eurocentrismo, debitando a centralidade daquela visão de mundo na suposta constituição brasileira. Em oposição ao etnocentrismo, analisamos alguns elementos do multiculturalismo como uma valorização das diferentes culturas para além da cultura europeia e “branca”.

No segundo capítulo, também organizado em três seções, abordamos a legislação educacional e o racismo, com maior ênfase na Lei Federal 10.639/03, e o Movimento Negro. Para construir esta análise, na primeira seção, procuramos abarcar alguns elementos históricos centrais na luta do Movimento Negro contra a discriminação racial. Na segunda seção, aceitamos como pressuposto que a formulação desta Lei traz consigo o debate das políticas de ação afirmativa, do qual consideramos alguns elementos que nos permitem construir esta análise. Abordamos os objetivos da Lei 10.639/03 e o conjunto de ações e alterações que pretende implantar na Educação Básica, especificamente a nível curricular na disciplina de História. Pretendemos analisar as Diretrizes tanto do Conselho

¹⁷ Médico brasileiro, pesquisou sobre os afro-brasileiros, no final do século XIX. Nascido no Maranhão, filho de Francisco Solano Rodrigues e Luisa Rosa Rodrigues, viveu na fazenda da família até a idade adulta. Cursou medicina e exerceu o cargo de médico no Departamento de Medicina Pública na Bahia. Publicou, entre outras obras: *Os Africanos no Brasil; As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil*.

Nacional de Educação quanto do Conselho Estadual de Educação, para compreender os possíveis significados desta legislação. É nossa intenção problematizar e circunscrever as ações determinadas e orientações dadas pela Secretaria Estadual da Educação, documentos expedidos, ações de formação de professores e providências sugeridas para as unidades de ensino. Na terceira seção, procuramos explicar a centralidade do Livro Didático na organização do trabalho do educador em sala de aula e, em decorrência, a partir de pesquisas publicadas que enfocam o racismo no LD, ponderamos sobre a presença da discriminação racial em relação aos afro-brasileiros naqueles textos.

O terceiro capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, a partir da concepção do LD como um objeto de múltiplas facetas, buscamos compreender as condições de produção do LD. Na segunda seção, procuramos construir um referencial de análise do LD a partir da análise do texto de Jörn Rüsen, *El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia*, no qual propõe um modelo metodológico de análise do LD e, buscamos explicitar as condições ideais de um LD para o ensino de História e a construção de narrativas histórica para a orientação no presente. Ponderamos que em Rüsen, não há uma perspectiva de ação transformadora, nem de conhecimento marcado pela condição de classe social, no entanto, justificamos que os fundamentos teóricos de Rüsen para análise do LDP adquirem relevância para este pesquisador à medida que se destacam como referencial nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a escola básica e, no LDP, disciplina de História. Na terceira seção, após a leitura do LDP/SEED/PR, disciplina de História, separamos para analisar o Folhas 4¹⁸: *Transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo nas sociedades: brasileira e estadunidense*, a partir do referencial construído na seção anterior. O objetivo principal desse exame é verificar se aquele texto didático atende aos princípios desta Lei 10.639/03. A metodologia utilizada foi de leitura e crítica desse livro didático, destacando todas as referências à história e à cultura dos afro-brasileiros e africana para a sua interpretação. O enfoque dessa verificação buscará identificar como estes textos didáticos atendem ou não às proposições da Lei Federal 10.639/03. Ponderamos também sobre a

¹⁸ Folhas é um material didático elaborado pelo professor da rede estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, sob incentivo da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Na estrutura do LDP/SEED/PR tem o significado semelhante ao de capítulo.

forma de abordagem daquele Folhas no plano de aproximação de um texto didático ideal, uma vez que a temática desta pesquisa envolve a formação de uma “nova” consciência histórica: passar de uma “consciência racista” para uma “consciência de respeito à diversidade étnico-racial”. Na última seção, instrumentalizados pelas considerações anteriores e pelo referencial de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), sistematizamos os resultados das entrevistas feitas com professores do Ensino Médio que lecionam a disciplina de História em colégios estaduais instalados no Município de Toledo/PR. Utilizamos o recurso metodológico da entrevista para verificar o atual estágio da inserção dos conteúdos da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*. Abordamos aqueles professores como leitores LDP/SEED/PR, da disciplina de História, bem como educadores que procuram cumprir a Lei 10.639/03.

Nas considerações finais, buscamos retomar os passos centrais de nosso percurso desenvolvido nesta pesquisa, bem como, dentro dos limites deste trabalho, apontar as possíveis contribuições deste estudo no contexto de implantação da Lei Federal 10.639/03.

CAPÍTULO I

1. A POLÍTICA DO BRANQUEAMENTO NO BRASIL: ANÁLISE DE ALGUNS ELEMENTOS

É pertinente a retomada do processo da política do branqueamento para que possamos compreender que a discriminação racial não tem fundamento biológico e sim é uma construção ideológica. No século XIX, o conhecimento da biologia aponta para a existência de três raças: a branca, a amarela e a negra. Esta classificação é hierárquica e de valor. O padrão é europeu ocidental e tinha como objetivo principal destacar qual raça tinha maior aptidão para o progresso. É quase consenso que no século XIX e XX ocorreu uma nova forma de imperialismo sob o qual desliza o determinismo racial que pauta a história da discriminação racial e a formação do Estado capitalista no Brasil.

O determinismo racial inclui a análise de algumas proposições da política do branqueamento, como a de Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), expoente de destaque na formação do pensamento brasileiro, na relação raça, ciência e nação, no período da Velha República (1889-1930).

Nina Rodrigues (1976) considerou a existência de três raças (branca, indígena e negra) e estabelece a diferença entre estas três raças e as hierarquiza, considerando a raça branca superior às raças indígena e negra. Na seqüência desta exposição consideramos também a “democracia racial” como um debate que surge a partir da obra de Gilberto Freire e permeia o período pós-abolição.

O final do século XIX e início do século XX são caracterizados pelo histórico de desmontagem da forma de governo imperial-monárquico e a montagem do governo republicano-presidencialista no Brasil. Esta alteração político-administrativa ocorre em meio ao chamado processo da modernização brasileira, indicando para o surgimento de indústrias, institucionalização generalizada do trabalho livre e assalariado, e conseqüente proibição do trabalho escravizado ou relações escravistas de trabalho. Concorrem, ainda, a imigração de europeus, a formação de centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro, e a saída dos ex-escravizados das áreas rurais para as emergentes cidades. A presença de diferentes etnias, além da tendência atual da educação para o respeito com a diferença, leva-nos a refletir sobre o etnocentrismo e o multiculturalismo.

1.1 O PROJETO DE MODERNIZAÇÃO E INDUSTRIALIZAÇÃO DO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX E A POLÍTICA DO BRANQUEAMENTO

Apresentamos aqui a política do branqueamento intimamente vinculada ao projeto de modernização e industrialização do Brasil, como um momento de construção e afirmação da discriminação racial. Relacionamos, também, ao projeto de modernização a estratificação social estabelecida a partir da interpretação da obra *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, de Darcy Ribeiro (2005, pp. 208-227) e o Estado escravista e o Estado burguês no Brasil enfocado a partir da obra *República do Capital: capitalismo e processo político no Brasil*, de Décio Saes (2001, pp. 93-105). Estará presente, ainda, a expansão imperialista que decorre do centro de desenvolvimento do capitalismo, na sua consolidação através da Revolução Industrial.

O projeto de modernização se identifica com a expansão capitalista. Países, nos quais a industrialização já ocorrera, são denominados de modernos, já os não industrializados são considerados atrasados. Espindola (1998) sugere, a partir do desenvolvimento do capitalismo, uma classificação dos países em dois grupos principais: os “desenvolvidos e ricos” e os “subdesenvolvidos e pobres”. “Essa diferenciação é necessária ao capitalismo, tendo se originado do seu processo de desenvolvimento” (ESPINDOLA, 1998, p. 9).

Alfredo Bosi, na Introdução da obra de Dante Moreira Leite *O Caráter Nacional Brasileiro: história de uma ideologia*, considera que a primeira fonte de caracterização do povo brasileiro - como inadequado para a construção da modernidade - coincide com a expansão imperialista:

No caso dos povos egressos do colonialismo europeu, explorados durante séculos por um sistema que Manuel Bonfim batizou com acerto de “parasitário”, pois se fundava na violenta divisão da sociedade entre um pequeno número de proprietários e uma enorme massa de escravos, era fatal que aparecesse, na mente dos dominantes, a idéia de que o “povo” só trabalhava sob o olhar feroz dos capatazes e à força dos açoites. Trata-se, portanto, de uma gente “apática”, “sem iniciativa”, “desanimada”, [...] “despreocupada com o futuro”, “resignada” etc. etc. Essa primeira fonte para a caracterização geral do povo brasileiro conheceu sua fase áurea entre 1870 e 1920 aproximadamente, que é, não por acaso, o período de máxima expansão do imperialismo econômico inglês e do imperialismo cultural francês e alemão. Lembro que os povos negros da África, os árabes, os hindus e naturalmente todos os povos

hispano-americanos recebiam apodos análogos da boca dos intelectuais europeus ou europeizados da época. (BOSI, 1992, pp. 10-11)

Os países “desenvolvidos e ricos”, precisando de novas fontes de matéria-prima e mercados para colocar seus produtos, articulam os projetos de modernização dos países chamados periféricos, dentre eles, o Brasil:

A superioridade econômica do capitalismo, o domínio da ciência e da tecnologia e o poderio militar possibilitaram que os europeus dominassem de várias formas outros povos. Onde a economia não era suficiente para impor a superioridade, navios de guerra e forças expedicionárias faziam o serviço para os homens de negócios. (ESPINDOLA, 1998, p. 9)

É neste momento da expansão imperialista que se lançam os fundamentos da política do branqueamento da população para formação de um povo para constituir a nação brasileira. No caso do Brasil, trata-se do debate entre a modernização/ industrialização e o modelo agrário de plantação. A tese do determinismo racial, que será analisada posteriormente, procura justificar que o homem branco tem a potencialidade para o progresso, enquanto o negro, os povos nativos e os miscigenados são responsáveis pelo atraso.

O conceito de imperialismo está relacionado à segunda fase da Revolução Industrial, datada da segunda metade do século XIX, com o surgimento do capitalismo monopolista. Caracteriza-se, inicialmente, como um processo de expansão do centro do capitalismo (Europa, Estados Unidos e Japão) para a Ásia, África e América do Sul. Bruit (1994) afirma que:

Entre 1870 e 1914, a Europa ocidental e os Estados Unidos arquitetaram a conquista política, econômica e cultural de África, Ásia, Oceania e América Latina. Repartiram o mundo entre si e organizaram poderosos impérios coloniais que só tinham em comum o desenvolvimento da acumulação capitalista. (BRUIT, 1994, p. 5)

Expansão esta decorrente de uma crise econômica que se instalou no centro do capitalismo no último quarto do século XIX e início do século XX, solucionada a partir da busca de novos mercados para os produtos industrializados e fornecedores de matéria-prima. O explorador britânico Cecil Rhodes assim se pronunciou sobre a necessidade da expansão imperialista em 1895:

[...] A idéia que mais me acode ao espírito é a solução do problema social, a saber: nós, os colonizadores, devemos, para salvar os quarenta milhões de habitantes do Reino Unido de uma mortífera guerra civil, conquistar novas terras a fim de aí instalarmos o excedente da nossa população, de aí encontrarmos novos mercados para os produtos das nossas fábricas e das minas. Se quereis evitar a guerra civil é necessário que vos torneis imperialistas. [...]”. (LÊNIN, 1987, p. 78)

O chamado “excedente da nossa população” europeia citado por Rhodes, em parte, foi integrado à formação social brasileira que apresenta uma grande diversidade étnico-racial, resultado do processo de colonização e constituição sócio-econômica. A partir do século XVI, diferentes grupos sociais, oriundos de diferentes lugares, se instalaram no território brasileiro, até então ocupado pelos povos posteriormente denominados de indígenas, que são diferentes tribos que habitavam o território que seria o Brasil. Com a colonização, chegam os europeus brancos livres portugueses, e os africanos negros escravizados, também com diferentes costumes, hábitos e conhecimentos. Ao final do século XIX e durante o século XX, são integrados os diferentes grupos de imigrantes europeus, destacando-se na região centro-sul os alemães e os italianos. Entre os chamados povos asiáticos, são os japoneses que formam o maior número de comunidades em território brasileiro.

No momento da Abolição da Escravatura (13/05/1888) e da Proclamação da República (15/11/1889), destaca-se também a elaboração de um projeto nacionalista de modernização e desenvolvimento. O desejo dos “ricos” do Brasil perseguia a industrialização da Inglaterra, como alude o *Jornal do Comércio* em 1908:

De um lado, temos o capital e a classe dos industriais; de outro, a classe dos proletários. Juntos, esses colaboradores do bem geral imperceptivelmente vêm transformando as cidades, com seu engenho e com seu trabalho. O Brasil não é agora somente um país agrário; já existem aqui grandes indústrias, como na Inglaterra. (*Jornal do Comércio*, 28/5/1908 *apud* PINHEIRO; HOLLANDA, 1985, p. 11)

No contexto do surgimento das indústrias no Brasil, considera-se a classe dos industriais e a dos proletários como colaboradores na realização do progresso e na negação do período colonial que limitara a atividade manufatureira. Neste período, a atividade manufatureira se resume à produção autônoma dos engenhos. Os chamados “colaboradores do bem” revelam a ênfase dada ao projeto de modernização e industrialização do Brasil e a conseqüente doutrinação que

acompanha este processo. Sobre este aspecto, cabe esclarecer a disputa pela hegemonia ou a formação do pensamento hegemônico – dominação e direção, na acepção do filósofo italiano Antonio Gramsci – para entender o processo de modernização e industrialização do Brasil. Em síntese, para Gramsci, o “conceito de hegemonia comporta dois elementos organicamente unidos: a direção e a dominação” (JESUS, 1985, p. 13), e exige um processo educativo para avaliar, autenticar e persuadir o exercício dela mesma.

O deslocamento da sede do governo imperial de D João VI, para fixar sede no Brasil, em 1808, deu um impulso ao começo da industrialização, uma vez que este revogara a proibição de instalação de indústrias no Brasil.

Foi com a vinda de Dom João VI, em 1808, que a atividade industrial independente começou a receber os primeiros impulsos. Instalada na colônia, a Corte portuguesa cancelou a proibição de 1750, que impedia a formação de indústrias no Brasil. No entanto, abrindo ao mesmo tempo os portos brasileiros para as nações amigas e concedendo à Inglaterra favores especiais, o rei lusitano sufoca no nascedouro muitas manufaturas nacionais, pois estas não podiam competir com os produtos importados. (PINHEIRO; HOLLANDA, 1985, p. 11)

Mesmo com a concorrência da importação, a industrialização brasileira se desenvolve a partir de um processo de substituição das importações. A função exportadora de produtos agroindustriais e importação de produtos industrializados permite a acumulação de capital estabelecendo as bases para o crescimento da indústria brasileira.

No final do séc. XIX, a demanda internacional de açúcar, cacau e algodão movimentava os portos do Recife e de Salvador; a borracha desenvolvia Belém e Manaus; e o café multiplicava a população de São Paulo e do Rio. A acumulação de capitais e o surgimento de mercados urbanos patrocinariam a indústria. (PINHEIRO; HOLLANDA, 1985, p. 11)

A Revolução Industrial, entendida como processo de consolidação do sistema capitalista, iniciara na Inglaterra, a qual fora denominada de primeira fase, ou fase concorrencial, com predomínio da pequena indústria. Cabe esclarecer que retomamos a industrialização como consolidação do sistema capitalista e desta decorrem mudanças sociais, políticas e culturais.

A industrialização, forma característica de desenvolvimento das forças produtivas sob o domínio do capital, constitui o estágio final de consolidação das relações capitalistas de produção. Assim concebido o processo de industrialização não apenas acelera mas emerge como núcleo do conjunto de mudanças sociais, políticas e culturais que caracterizam a constituição plena de uma ordem econômico-social capitalista historicamente dada. (XAVIER, 1990, p. 25)

Ao se expandir para toda a Europa, Estados Unidos e Japão, inicia-se a denominada fase monopolista¹⁹ com potencialidade ou necessidade de se expandir para novos mercados consumidores e fornecedores de matérias-primas. O que não era lucrativo produzir nos países de centro do desenvolvimento do capitalismo e comercializar na periferia se produz na própria periferia do mundo capitalista.

Artigos que a indústria inglesa não supria, ou que o transporte encarecia muito, passaram a ser produzidos localmente. Surgiram fábricas de velas, de sabão, olarias, oficinas de carpinteiro, gráficas, tecelagens. No início, a mão-de-obra dessas manufaturas era constituída por escravos, comprados ou alugados. Para tarefas que requeriam especialização, contratavam-se operários ingleses, que ocupavam cargos de mecânico, mestre de tecelagem, maquinista, moleiro. (PINHEIRO; HOLLANDA, 1985, p. 12)

É fundamental para o processo de industrialização brasileira o desempenho do comércio de importação que alimentava a indústria inglesa e gerava acumulação de capital para investir em indústrias nacionais. As fortunas geradas com o comércio a partir da importação permitiram a acumulação de capitais, que, ao nascer do século XX, deram origem a fábricas como a de cerveja e gelo da Antártica, pertencente à empresa importadora Zerrenner-Bülow, financiada por um banco alemão. Os grandes comerciantes, brasileiros e estrangeiros, ocupavam posição estratégica no arcabouço econômico do Brasil: tinham maior acesso ao financiamento, conhecimento de mercado, e canais para distribuição, requisitos mínimos para um industrial próspero. A mão-de-obra para as indústrias, preferencialmente de imigrantes, forma um mercado nacional a ser abastecido, pois

¹⁹ Caracterizada pelo processo de concentração do capital com a formação de grandes empresas. Se concretiza pela fusão do capital bancário com o industrial. Uma empresa passa a gerir várias outras, aparentemente independentes, porém dependentes de um centro de decisão. “A idéia de que os monopólios são característicos de uma nova fase do capitalismo que se teria iniciado no final do século XIX foi introduzida por Lênin e pelos teóricos do CAPITAL FINANCEIRO. [...] segundo Baran e Sweezy, teria sido a substituição da concorrência entre capitais industriais pelos monopólios; em outras palavras, o peso de cada empresa nos *mercados* em que eram vendidas as suas mercadorias aumentara e havia sofrido uma transformação qualitativa” (BOTTOMORE, 2001, p. 54).

a abundante mão-de-obra imigrante que convergia para as grandes cidades, as facilidades de crédito e a modernização dos transportes deram impulso definitivo à concentração industrial, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro. Ao contrário da indústria inglesa, que direcionou seus produtos para o mercado externo, as fábricas brasileiras se voltam para o consumo interno. É o próprio salário dos trabalhadores que sustentam as indústrias no país, pois estes compram tecidos, farinha de trigo e outros gêneros de subsistência, ampliando o mercado interno (PINHEIRO; HOLLANDA, 1985).

O capitalismo se desenvolve conforme as condições históricas de cada nação. Não ocorre um processo homogêneo nas diferentes sociedades, mesmo existindo uma dependência em relação ao centro de desenvolvimento do sistema. Para Xavier (1990), a industrialização, o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo envolvem condições e efeitos próprios de cada realidade.

O desenvolvimento do capitalismo envolve condições e efeitos que não se concretizam historicamente da mesma maneira. Se se pretende uma interpretação correta da realidade brasileira, é preciso abandonar o *a priori* modelar e colocar em seu lugar o capitalismo concreto que aqui emergiu e vingou, lançando suas raízes na economia colonial e extraíndo seus dinamismos de organização e evolução da incorporação econômica a sucessivas nações capitalistas hegemônicas e ao mesmo tempo do crescimento interno de uma economia de mercado. (XAVIER, 1990, p. 25)

Retomando os sujeitos de nosso tema central, consideramos que os escravizados africanos, os quais foram arrancados de diferentes localidades da África, não pertenciam a um grupo étnico homogêneo, conforme pode sugerir a expressão afrodescendente. Estes, no Brasil, sendo inseridos na sociedade brasileira como mercadoria e mão-de-obra escravizada, após a abolição, no processo de industrialização, não são considerados “colaboradores do bem”. Não obstante, ofereceram resistência à sociedade dos “ricos”, conforme será desenvolvido posteriormente.

Nina Rodrigues (1976) estuda a diversidade étnica na obra *Os Africanos no Brasil* e é considerado responsável por um significativo e inédito estudo sobre os negros no Brasil. Este autor ao concluir o estudo sobre os negros maometanos no Brasil e apresentar detalhadamente diferenças na composição daquele grupo, considera o seu estudo como inédito e afirma que:

Assim, o conhecimento etnográfico dos africanos vindos escravos para o Brasil, o qual não me consta tenha sido tentado antes de meus estudos, projeta larga e intensa luz sobre todos esses fatos, conferindo a cada qual uma fisionomia biológica justa e racional. (RODRIGUES, 1976, p. 70)

No Brasil, a divisão étnica (europeus, indígenas, afrodescendentes) coincide historicamente com a divisão social, inclusive no fim do século XIX início do século XX, abordado no presente capítulo. A historiografia brasileira sobre o sistema de escravização de negros no Brasil, que considera a relação polar entre negros e brancos, a qual permeia a organização curricular da disciplina de História pondera que o branco fora denominado “rico”, dono das propriedades rurais e dos estabelecimentos urbanos emergentes, e o negro “pobre”. Enquanto predominara a produção rural e escravista, o branco era livre, o negro escravizado: “As diferenças culturais e físicas foram usadas como lógica da dominação criada ao longo de quase quatro séculos” (SILVA, 2007, p. 139).

Na interpretação do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (2005), presente na obra já mencionada anteriormente *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, a classe dos “ricos” é formada pelo patronato de empresários brasileiros e pelo patriciado. Assim, constatamos a existência de duas classes na cúpula na estrutura social brasileira, as quais estão em conflito, mas se complementam. A riqueza do patronato vem da exploração econômica; já o patriciado tem mando relacionado aos cargos que ocupa como general, deputado, bispo e líder sindical. O patricio quer ser patrão e o patrão quer ser mandatário para dirigir o destino alheio.

O autor vê a formação do estamento gerencial das empresas estrangeiras como um corpo estranho que se insere nesta cúpula nos últimos anos: “Ele emprega os tecnocratas mais competentes e controla a mídia, conformando a opinião política. Ele elege parlamentares e governantes. Ele manda, enfim, com desfaçatez cada vez mais desabrida” (RIBEIRO, 2005, p. 208). As classes intermediárias, pequenos oficiais e profissionais liberais, policiais, professores, o baixo-clero, ficam abaixo desta cúpula e se esforçam em servir a classe dominante esperando alguma vantagem. Dentro desse grupo, surge o maior número de contestadores da ordem vigente. Nesta análise, publicada em 1995, os operários com emprego estável, juntamente com pequenos proprietários, arrendatários, gerentes de grandes fazendas, formam o bolsão logo abaixo, compondo parte das classes subalternas. A

grande maioria da população fica abaixo dos operários estáveis, sendo denominados de marginais. São os negros, mulatos, moradores de favelas e periferia das cidades.

São os enxadeiros, os bóias-frias, os empregados na limpeza, os empregados domésticos, as pequenas prostitutas, quase todos analfabetos e incapazes de organizar-se para reivindicar. Seu designio histórico é entrar no sistema, o que sendo impraticável, os situa na condição de classe intrinsecamente oprimida, cuja luta terá de ser a de romper com a estrutura de classes. Desfazer a sociedade para refazê-la. (RIBEIRO, 2005, p. 209)

Por conta dessas observações, a estrutura da sociedade brasileira pode ser representada por uma espécie de funil invertido, [...] “com um ápice finíssimo, de pouquíssimas pessoas, e um pescoço, que se vai alargando daqueles que se integram no sistema econômico como trabalhadores regulares e como consumidores” (RIBEIRO, 2005, p. 213). Esta estrutura de classes organiza todo povo brasileiro e perpetua a ordem social sob comando das classes dominantes, a dinâmica das classes intermediárias, e o combate das classes subalternas, que não deixam de resistir fazendo alguns enfrentamentos.

Essa estrutura de classe engloba e organiza todo o povo, operando como um sistema autoperpetuante da ordem social vigente. Seu comando natural são as classes dominantes. Seus setores mais dinâmicos são as classes intermediárias. Seu núcleo mais combativo, as classes subalternas. E seu componente majoritário são as classes oprimidas, só capazes de explosões catárticas ou de expressão indireta de revolta. Geralmente estão resignadas com o destino, apesar da miserabilidade em que vivem e por sua incapacidade de organizar-se e enfrentar os donos do poder. (RIBEIRO, 2005, p. 209)

Neste contexto, situamos a política do branqueamento como parte integrante do ideal civilizatório da sociedade dos “ricos”. Analisamos a presença de uma cultura letrada e etnocêntrica, que está vinculada aos chamados conteúdos curriculares formais e particularmente identificada com a classe dominante. Culturas não vinculadas a esta homogeneização cultural identificada com a cultura da classe dominante provavelmente não sejam consideradas em primeiro plano. A predominância da cultura dos imigrantes europeus sobre a cultura dos afro-brasileiros fora reconhecida pelo Estado escravista instalado no Brasil Colônia até a

proclamação da República. Segundo Saes (2001), este Estado é analisado pelo fundamento embasado numa estrutura jurídico-política subjacente que aponta para a desigualdade legal ou formal entre negros e brancos. Em toda esta discussão, estaremos nos respaldando em Saes, que propõe como objetivo debater a formulação marxista de interpretação global da evolução do Estado no Brasil e estabelecer o contraste teórico entre as concepções não marxistas e as marxistas. Das concepções não marxistas sobre a evolução do Estado no Brasil, o autor destaca duas principais: a predominância do poder privado sobre o Estado e o Estado patrimonial presente ao longo da história do Brasil. Estas concepções admitem que o Estado, como instituição, pode subsistir em qualquer sociedade e está acima ou fora da vida social, ou da configuração de classes. Mesmo não desempenhando papel nenhum de reprodução ou conservação do tipo histórico de sociedade, o Estado continua existindo. Tais concepções não atribuem ao Estado uma função social precisa:

Para os defensores dessas concepções, o Estado pode subsistir, numa sociedade qualquer, ou seja, como uma instituição “paralela”, sem raízes na vida social, seja como instituição que atua contra a vida social ostentando desse modo um caráter sufocante e destrutivo; e até mesmo como uma falsa instituição (isto é, uma ilusão de caráter jurídico). (SAES, 2001, p. 96)

As análises marxistas dos Estados concretos estão fundamentadas na idéia de que há uma classe proprietária/exploradora e que nesta sociedade cindida o Estado tem uma função a cumprir, ou seja, garantir a coesão da sociedade de classes vigente, controlando o conflito entre as classes antagônicas para que este conflito não acabe destruindo esse modelo de sociedade. Desta forma, o Estado seria escravista, feudal, capitalista se o tipo histórico de sociedade fosse, respectivamente, de senhores e escravos, senhores feudais e servos, proprietários dos meios de produção e proletários. Este Estado seria de classe porque em cada tipo de Estado o poder é exercido por uma classe proprietária, exploradora do trabalho, mais precisamente pelos senhores de escravos, senhores feudais e capitalistas. Para os marxistas, é fundamental registrar qual era a classe proprietária e exploradora, no momento histórico, para caracterizar o tipo, também histórico, de Estado.

Saes (2001) não desconsidera o Estado de classe, ou seja, não deixa de identificar qual é a classe exploradora que controla o Estado em cada tipo histórico de sociedade (escravista, feudal, capitalista), mas argumenta que a tarefa de análise do Estado consiste na caracterização da estrutura subjacente à instituição estatal em cada tipo histórico de sociedade, e os efeitos produzidos sobre os proprietários dos meios de produção bem como os produtores diretos ou trabalhadores. A estrutura subjacente é denominada de jurídico-política e apresenta um conjunto de valores para orientar as práticas econômicas e as relações sociais, e para organizar internamente o Estado, estabelecendo limites para a orientação ideológica dos agentes econômicos e sociais. Desta forma, a estrutura jurídico-política talvez mantenha a coesão social de um tipo histórico qualquer de sociedade de classe. Neste sentido, a relevância principal não está em considerar qual é a classe proprietária/exploradora que exerce o poder do Estado em cada momento histórico. Igualmente, “procuraria descobrir a natureza jurídica da estrutura subjacente ao aparelho estatal da Colônia e do Império, bem como caracterizar os efeitos ideológicos produzidos por essa estrutura sobre os agentes econômicos e os agentes estatais” (SAES, 2001, p. 98). Assim, identifica na evolução do Estado brasileiro um Estado escravista moderno presente desde meados do século XVI (economia de plantação) até a abolição da escravidão e desconstrução da Monarquia e montagem da República (entre 1888 e 1891) e do Estado burguês ou capitalista, instalado a partir de 1888-1891 até hoje.

Qual é a estrutura subjacente ao aparelho de Estado colonial e imperial ou Estado escravista moderno no Brasil? Configura-se na aplicação do direito escravista feita pelos agentes estatais às relações econômicas e sociais. Tal direito não é burguês ou capitalista, que considere igualmente os desiguais e reconhece a capacidade jurídica de todos; e não é feudal, que faça uma distribuição desigual de privilégios e obrigações. O direito escravista está fundado na distinção absoluta entre homens capazes (livres, considerados como pessoas) e incapazes (escravos, considerado como coisas). Esta classificação serviria para fins econômicos e políticos. O direito escravista moderno no Brasil é diferente do direito escravista antigo em relação às formas legais de escravização. No Brasil, o escravizador não tinha assegurado para proceder à escravização de novos homens através de guerra, por dívida ou por roubo. Desta forma, no Brasil colonial e imperial, o direito é escravista e não escravizador: escravista, uma vez que legisla sobre a escravização

do negro africano; não escravizador, pelo fato de não permitir a escravização por dívida e outras formas presentes na história do escravismo antigo. Isso porque o tráfico de escravos é fonte significativa de lucro para a burguesia comercial. Estes chamados traficantes de escravos pressionam a reelaboração do direito escravista no Brasil para que se estabeleçam os direitos sobre o escravizado africano e a proibição da escravização interna. Neste sentido, o apresamento de populações indígenas nunca teve respaldo legal da Coroa portuguesa, que estabeleceu dificuldades para converter o índio aprisionado em mercadoria como o negro. O Estado colonial e imperial escravista impedia que os escravos participassem do aparelho de Estado na condição de funcionários, uma vez que eram considerados incapazes (coisas).

A legislação dos dois períodos (Decreto de 1693, Alvará de 1773, Alvará de 1811, Circular de 1860) define o escravo como “incapaz para os ofícios públicos” e permite no máximo que o escravo seja serviçal de funcionários, jamais um funcionário de Estado dotado de funções e responsabilidades. (SAES, 2001, p. 100)

Além de impedir aos escravizados a possibilidade de exercer serviços públicos como funcionário do Estado, os homens livres e pobres também não podiam participar das câmaras municipais devido às restrições censitárias (deveriam provar que possuíam determinada riqueza para participar das eleições). Estas proibições e restrições legais fazem com que o aparelho de Estado na Colônia e no Império coincida com a classe dominante.

O caráter abertamente classista do corpo funcional do Estado colonial e imperial é central para a análise dos adeptos da tese do Estado patrimonial. Destaca-se que os funcionários utilizavam seu patrimônio privado no exercício de atividades administrativas. Para os defensores do patrimonialismo, essa falta de distinção entre recursos materiais dos funcionários e recursos materiais do Estado ocorrera devido à pobreza presente no interior da sociedade brasileira, não passível de tributação para a constituição de um fundo público. Nesta perspectiva, essa falta de distinção entre recursos do Estado e recursos particulares ocorrera porque os funcionários do Estado pertenciam à classe dominante e não às classes pobres da sociedade brasileira. Somente quando os integrantes das camadas pobres assumem cargos públicos no aparelho do Estado é necessária a composição do

financiamento das ações públicas com recursos separados do patrimônio privado, para financiar as atividades dos órgãos públicos (SAES, 2001).

Essa estrutura jurídico-política escravista produz sobre os agentes econômicos e agentes estatais os efeitos ideológicos os quais se resumem na convicção de que é natural submeter os escravizados em todos os sentidos, inclusive no econômico. No centro desta naturalização da escravidão, está o sentimento de que é legítimo coagir os escravizados, com o uso da violência militar ou não, à prestação de trabalho. Sobre a classe escravizada produz também efeitos ideológicos de aceitar a prestação de trabalho compulsório, embora limitada, porque ocorreram diferentes rebeliões de escravizados, durante o período colonial e imperial (SAES, 2001).

O Estado escravista é destruído pelo processo de abolição da escravatura (1888), pela Proclamação da República (1889) e pela Constituição Republicana (1891). Este conjunto de mudanças Saes (2001) chama de revolução política de 1888-1891, a qual levou à formação de uma estrutura jurídico-política burguesa ou capitalista. Após a abolição, alteram-se a estrutura jurídico-política escravista e o direito igualiza todos os homens quando declara que todas as pessoas são sujeitos individuais de direitos. A relação de exploração do trabalho será contratual, e tanto proprietários dos meios de produção como trabalhadores têm a liberdade e a capacidade jurídica de firmar o contrato de trabalho.

Quanto ao Código Civil de 1917, elaborado por Clóvis Bevilacqua: os seus dispositivos apenas virão confirmar o caráter burguês assumido pelo direito brasileiro a partir da Abolição. E o modo de organização do aparelho do Estado é desde aquela revolução política institucionalmente universalista e meritocrático. (SAES, 2001, p. 102)

Universalista e meritocrático significa que a partir de então todos os homens, independente da condição sócio-econômica, poderiam buscar a condição de funcionários do Estado, sendo recrutados e hierarquizados pelo critério da competência. Os efeitos ideológicos produzidos pela estrutura jurídico-política burguesa nos agentes econômicos é o convencimento de que a prestação de sobretrabalho em troca dos meios materiais de subsistência deve ocorrer pela livre e espontânea vontade de proprietários dos meios de produção e de trabalhadores, através da celebração de um contrato de trabalho. Já nos agentes estatais, os

efeitos ideológicos produzidos por esta estrutura induzem à convicção que se faz necessário garantir a liberdade de trabalho, ou seja, a liberdade para os diferentes agentes econômicos (proprietários dos meios de produção e trabalhadores) poder celebrar este contrato de trabalho.

Sobre a concepção de Estado, especificamente o Estado da República do Brasil, ainda cabem alguns esclarecimentos. Analisamos o Estado na perspectiva dos marxistas que sustentam uma aceção decorrente do poder político do Estado e do aparelho e seu funcionamento. Marx e Engels e, também Lênin, estavam convencidos de que a esfera da política era a esfera da força, consideravam sempre o problema do argumento histórico dessa força, individualizado na classe dominante de cada período histórico, em vez do problema dos diversos estilos pelos quais essa força podia ser exercida, que sinaliza para o problema das instituições. Entendem por poder do Estado a classe que está desempenhando, ocupando as funções de Estado: “O governo do estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda classe burguesa” (MARX e ENGELS, 1980, p. 10). A definição do Estado insinua “uma rejeição categórica da visão segundo a qual o Estado seria o agente da sociedade como um todo e do interesse nacional” (CODATO; PERISSINOTTO, 2001, p. 10). Marx tem uma percepção do Estado como instrumento (o Estado como aparato a serviço da classe dominante), e revela o aspecto ideológico da concepção de Estado a serviço da política do bem comum:

A idéia do Estado-força nunca foi separada da idéia de que de qualquer maneira esta força fosse destinada a promover o “bem comum”, o “interesse geral”, a “justiça” e assim por diante, e de que um Estado que não perseguisse esses nobres fins seria um Estado corrupto, não seria um “verdadeiro” Estado etc... Pela primeira vez Marx denuncia com extrema clareza o aspecto ideológico desta presumível teoria: o Estado não é apenas um instrumento, um aparato, um conjunto de aparatos, dos quais o principal é aquele que serve ao exercício da força monopolizadora, mas é um instrumento que serve à realização de interesses não gerais, mas particulares (de classe). (BOBBIO, 1979, p. 30)

Esta conclusão de Marx emana do trabalho de investigação, desde Hobbes até Hegel, das concepções das relações entre sociedade e Estado. Tanto um quanto outro tencionam para o aperfeiçoamento do estado natural – Hobbes com o Estado como domínio da razão e Hegel com o Estado como o racional de si e por si. A sociedade pré-estatal, apreendida por um como estado natural e por outro como

sociedade civil, “considerada como o ponto do desencadeamento das paixões ou dos interesses, resolve-se, deve resolver-se, toda ela, no Estado elevado ao posto da mais alta forma de convivência racional entre os homens” (BOBBIO, 1979, p. 30). Marx contraria as acepções de Hobbes a Hegel que apontam o Estado como uma superação do estado natural, pelo contrário, para ele (Marx) “seria em certo sentido a sua perpetuação, enquanto é como o estado natural, o pomo de um antagonismo permanente e insolúvel” (BOBBIO, 1979 p. 30).

Engels também expressa a natureza de classe do Estado ao afirmar que: “O Estado é o resumo da sociedade civilizada, sendo, sem exceção, em todos os períodos que podem servir como modelo, o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada” (ENGELS, s/d, p. 190).

Já quando se trata de analisar o “aparelho” de Estado, busca-se uma perspectiva funcionalista do Estado: “O aparelho de Estado, lembra N. Poulantzas, não se esgota no poder de Estado” (CODATO; PERISSINOTTO, 2001, p. 11). Nesta análise do Estado, se pretende “compreender sua configuração interna, seus níveis decisórios e as funções que os diversos centros de poder cumprem, seja como produtores de decisões, seja como organizadores políticos dos interesses das classes e frações dominantes” (CODATO; PERISSINOTTO, 2001, pp. 10-11).

Poulantzas (2000), salienta que o Estado não é monopólio homogêneo da classe dominante, é também conflito, contradição e dialética. Para uma análise consistente do Estado moderno, faz-se necessário inquirir as relações de produção, a divisão do trabalho, das quais decorre a dinâmica do sistema capitalista. Lançado no leito da produção material,

O Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política. O aparelho de estado, essa coisa temível, não se esgota no poder do Estado. Mas a dominação política está ela própria inscrita na materialidade institucional do Estado. Se o Estado não é integralmente produzido pelas classes dominantes, não o é também por elas monopolizado: o poder do Estado (o da burguesia no caso capitalista) está inscrito nesta materialidade. Nem todas as ações do Estado se reduzem à dominação política, mas nem por isso são constitutivamente menos marcados. (POULANTZAS, 2000, p. 12)

No estudo dos processos de funcionamento interno do aparelho do Estado moderno, que procura compreender sob o conceito de burocratismo, Poulantzas

“explorou, principalmente, os efeitos ideológicos desse sistema sobre as práticas dos agentes do Estado” (CODATO, PERISSINOTTO, 2001, p. 11). O que se pretende considerar são as formas concretas como o Estado funciona.

No máximo, a atenção dos marxistas recairia sobre o sentido (de classe) da *política estatal* (isto é, os setores sociais beneficiários por uma decisão determinada, em geral econômica), mas não sobre o modo de *organização interna do aparelho de Estado* e suas repercussões sobre o processo decisório, os diferentes centros de poder, a ação característica dos “agentes estatais” (a “burocracia”, em sentido amplo) etc. (CODATO; PERISSINOTTO, 2001, p. 11)

Estes autores pretendem sustentar uma teoria de Estado presente nas obras de Marx que considera a teoria do funcionamento interno do Estado sem abandonar a perspectiva de classe.

A partir da reconsideração das “obras históricas” de Marx – nomeadamente: *A burguesia e a contra-revolução* (1848), *As lutas de classe em França de 1848 a 1850* (1850) e *O dezoito brumário de Luís Bonaparte* (1852) – pretendemos demonstrar que esse autor possui uma concepção de Estado que leva em conta a sua dinâmica institucional interna sem, entretanto, abrir mão da perspectiva classista. (CODATO; PERISSINOTTO, 2001, p. 12)

Codato e Perissinoto (2001) consideram que Bobbio alerta sobre o fato de Marx não ter redigido um texto específico sobre o Estado, o que fez com que esta temática apresentasse divergências entre os marxistas. Os adeptos desse referencial têm focado mais o poder do Estado, ou seja, a perspectiva de classe em detrimento do estudo sobre o funcionamento dessa instituição. Enfocaram o poder de classe e não tematizaram os diversos modos de funcionamento do Estado.

O Estado freqüentemente foi pensado como “instrumental” (na dominação de classe), como simples “força repressiva” (a serviço da “burguesia”) ou como puro “reflexo” (das determinações emanadas da “base” econômica). Ora, estariam justamente aí – em função dessa “concepção negativa do Estado”, soldada ao *economicismo* característico de sua Filosofia da História – as dificuldades principais para o marxismo tematizar dois problemas caros a toda a tradição do pensamento político: o problema das “formas de governo” e o problema correlato, que polarizou a agenda teórica da Ciência Política na segunda metade do século XX, das “instituições políticas”. (CODATO; PERISSINOTTO, 2001, p. 13)

Por sua vez, a expansão e a consolidação da industrialização no Brasil, como em outros países, não se concretizou por um processo homogêneo de norte a sul. Ocorreu uma expansão industrial de forma desigual nas diferentes regiões. Inclusive com diferenças no interior das regiões. Diferenças também foram estabelecidas entre o ex-escravizado e o imigrante europeu. No debate entre o determinismo racial e o liberalismo no Brasil, o imigrante europeu foi considerado mais livre para celebrar o contrato de trabalho do que o ex-escravizado. Esta preferência dada ao imigrante europeu em relação ao afro-brasileiro, no processo de assalariamento das relações de trabalho, é denominada de política do branqueamento da população. Podemos dizer, conforme Moura (1998), que permanecem “resíduos” da estrutura jurídico-política escravista na demanda ideológica da sociedade burguesa ou capitalista da igualdade formal. Também Ouriques (1999) pondera que a condição de miséria da população afro-brasileira guarda relação com a escravização desde o início da colonização do Brasil.

1.2 DETERMINISMO RACIAL E A DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL

Neste item, para jogar luz no enredo da Lei Federal 10.639/03, ponderamos sobre o determinismo racial como uma ideologia formulada a partir da política do branqueamento e, para justificá-la, intimamente ligada ao projeto de modernização conforme acima mencionado. Analisamos, também, a democracia racial, como uma construção ideológica que é atribuída à produção intelectual de Gilberto Freyre, em especial na obra *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* como uma prática tipicamente brasileira de negação do racismo no Brasil, durante o período pós-abolicionista.

Segundo Silva (1995), historicamente as raízes da ideologia do determinismo racial estão fincadas para além do imperialismo do século XIX. A caracterização da desigualdade entre os seres humanos já fora estabelecida na Grécia Antiga de Aristóteles, passa pela escolástica de Tomás de Aquino, encontra defensores no Iluminismo, como Voltaire, que comprara parte de um navio negreiro, e Montesquieu no *Espírito das Leis*. Embrutecido pela expansão imperialista do século XIX, o determinismo racial é temática entrelaçada com a luta de classes e suplantado por uma legislação que não tem a força de modificar atitudes,

pensamentos, preferências, estereótipos cravados por um processo histórico milenar.

A justificativa científica da pretendida superioridade do branco sobre as outras raças culminou, entre outras, com as idéias do inglês Robert Knox (*Races of Men, 1850*) e do francês Arthur de Gobineau (*Essai sur l'Inégalité des Races Humaines, 1853-55*). O primeiro criou o mito racial do gênio saxão e anglo-saxão; o segundo, o mito do gênio racial ariano. Ambos os mitos tinham uma finalidade ideológica: Knox, defendendo a expansão do imperialismo, procurava provar que o homem saxão era democrata por natureza e, por isso, o futuro dominador da terra. Gobineau, por outro lado, não gostava da democracia e procurou provar que seu surgimento, e, conseqüentemente, o do imperialismo, era um sinal certo da decadência e da morte iminente da 'civilização'. Em ambos os casos, as raças diferentes eram relegadas a uma posição inferior, como símbolos dos elementos primitivos e não criativos da natureza humana: conseqüentemente, incapazes de assumir a democracia ou a responsabilidade por ela. (SILVA, 1995, p. 26)

O ideal do branqueamento da população brasileira é justificado por intelectuais defensores do determinismo racial e ligados à elite agrária e aos comerciantes. Numa sociedade marcada pelas desigualdades econômicas, como a nossa, a discriminação racial é uma das formas de justificar a dominação econômico-social. É importante considerar, conforme Schwarcz (1993), que em 1853 o Conde francês Joseph Arthur Gobineau publicou o *Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas* que inspira o racismo moderno e deflagrou o racismo científico, cujas idéias culminaram com a eugenia, e com a tese nazifascista da superioridade ariana.

O que caracterizava o seu Ensaio era a divisão que fazia da raça branca. Esta, segundo Gobineau, tinha três subgrupos: os arianos, que são os verdadeiros brancos e criadores da civilização; os albinos de origem mongólica; e os mediterrâneos, de origem africana. Sustentava que se o poder permanecesse nas mãos dos albinos e mediterrâneos, a humanidade voltaria à barbárie. Gobineau desejava provar com o seu Ensaio que a nobreza européia era ariana, descendente dos nórdicos. Ele via diferenças qualitativas entre os brancos, que justificavam o domínio da nobreza ariana sobre os demais brancos, que ele julgava pertencerem a setores inferiores. Portanto, racismo de classe, que justifica a posição de privilégio de uns sobre outros. (SANT'ANA, 2001, pp. 39-40)

Gobineau fora ministro da França e “conselheiro” de D. Pedro II. Analisara o Brasil como um país “sem futuro” devido à grande quantidade de negros e

miscigenados. Defendia que o Brasil deveria branquear a população: “O resultado da mistura é sempre um dano dizia Gobineau, buscando comprovar os diagnósticos negativos do poligenistas” (SCHWARCZ, 1993, p. 64). Cabe esclarecer que o racismo contra os africanos não é uma prática que se articulou unicamente na sociedade moderna, pois na historiografia dos gregos já encontramos elementos de uma interpretação equivocada sobre o significado dos hábitos e costumes daqueles povos.

O autor de que nos valem, o antropólogo Kapengele Munanga, esclarece que o crescimento do colonialismo e a expansão do imperialismo não tiveram por base apenas a antropologia clássica, ou seja, não começaram com ela. As ciências ditas naturais, como biologia, a anatomia, a fisiologia, a antropologia física etc. são anteriores à antropologia na elaboração daquilo que chamamos hoje de racismo científico ocidental. [...] Heródoto, grande historiador grego, ao falar de negros africanos, escreveu: ‘[...] são seres que se alimentam de gafanhotos e cobras, partilham as mesmas esposas e se comunicam através de gritos agudos como os morcegos’. Todas as descrições da época mostram os habitantes do interior do continente africano como sendo parecidos com animais selvagens, tais como cinocéfalos, e acéfalos, com olhos no peito (SILVA, 1995, pp. 26-27)

No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, o determinismo racial estava presente entre os monogenistas, os poligenistas, a antropometristas, frenologistas, antropologistas criminais, etnologistas, os eugenistas e os chamados darwinistas sociais²⁰. Essas teorias “científicas” assimiladas a partir das ideologias

²⁰ Schwarcz (1993, pp. 43-66) conceituou essas teorias:

- a) Os monogenistas e poligenistas estão centrados na explicação da origem da humanidade.
- b) Os monogenistas defendem que a origem do homem é única. É a explicação do jardim do Éden a partir da bíblia. Os diferentes tipos de pessoas ou raças resultaram do aperfeiçoamento ou da degeneração de “Adão”.
- c) Os poligenistas contestam a explicação bíblica e afirmam que o homem tem origem em vários lugares e momentos diferentes.
- d) A frenologia considera as conformações do crânio para definir o caráter e as funções intelectuais. Portanto determinista.
- e) A antropometria é o processo de medida do corpo e as suas várias partes. Esta técnica relacionava o tamanho do cérebro e a capacidade intelectual. Inclusive a cabeça de "Antônio Conselheiro", líder Canudos (1893-1897), foi cortada e levada até a Faculdade de Medicina de Salvador para ser examinada por Nina Rodrigues.
- f) A antropologia criminal, que tem como principal representante Cesare Lombroso, segue o pensamento determinista. Este considera que o crime está relacionado à constituição física e hereditária.
- g) A etnologia estuda os aspectos culturais das populações consideradas primitivas. Evolui depois para antropologia cultural.

dos europeus são reelaboradas aqui no Brasil na tentativa de construir uma identidade nacional, e foram consideradas para discutir qual seria o povo da nação brasileira, que grupo humano ou raça teria a capacidade civilizatória. Porém, não se trata de um simples servilismo às teorias européias. Pelo contrário, com altivez a elite brasileira tinha um projeto de modernização para ser implantado pelo alto:

De fato, os intelectuais brasileiros não estavam apenas respondendo às idéias de fora. Eles escolheram aquelas que lhes permitiram sintonizar-se melhor com a realidade brasileira contemporânea. Sem esta suposição, como podemos explicar sua indiferença a outras idéias, como o marxismo e o anarquismo, por exemplo, durante o mesmo período? É óbvio que os intelectuais brasileiros aceitaram certas ideologias européias e deixaram outras de lado. A questão é saber por que eles selecionaram idéias racistas, que enfatizavam a superioridade branca, quando no Brasil apenas 40% da população, por volta de 1870, podia ser oficialmente considerada branca e quando alguns membros da elite não podiam estar seguros de sua pureza racial. (COSTA, 1985, p. 255)

Esta citação indica para a relação entre o ambiente intelectual europeu e o brasileiro. Os intelectuais do Brasil, para interpretar a sociedade brasileira, buscaram referencial teórico na Europa. Também a menção de Dante Moreira Leite, o qual, na mesma linha de raciocínio, afirma que “as teorias raciais aqui empregadas seriam reflexo das doutrinas utilizadas pelos ideólogos do imperialismo, justificando o domínio europeu sobre os demais povos” (LEITE *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 15). Bosi (1992), na introdução da obra de Dante Moreira Leite *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*, afirma que:

[...] aquela busca ansiosa e recorrente de auto-imagem que os intelectuais brasileiros, e não só os brasileiros, realizaram no afã de responder à interrogação “quem somos nós enquanto nacionalidade?” não pode ser satisfeita nem pela sociologia, nem pela antropologia, nem pela psicologia, mas só por um “saber” sob suspeita, entre emotivo e dogmático, que se chama ideologia. (BOSI, 1992, p. 08)

-
- h) A eugenia (boa geração) procura intervir na reprodução das populações. Foi criada por Francis Galton, em 1883. A herança determinaria a capacidade da pessoa e não a educação.
 - i) O darwinismo social traz a idéia de seleção ou predomínio do mais forte sobre o mais fraco. No caso do racismo contribuiu para naturalizar o domínio de descendentes de europeus sobre os Afro-brasileiros e o índio ou sobre os não europeus. Em relação aos negros predominava a idéia de que eles viviam no mais baixo estágio da civilização humana.

Dentre estes intelectuais está Nina Rodrigues, o qual, em seu livro *Os Africanos no Brasil* (1976), expõe um estudo sobre os Afro-brasileiros no Brasil, no final do século XIX. Representante do determinismo racial, este autor era eugenista na medida em que defendia que a miscigenação era degenerativa. Para ele, os melhores negros eram os sudaneses e os muçulmanos, que não tinham mistura através do processo de miscigenação e sabiam ler e escrever. Foi também um darwinista social e poligenista à medida que defendeu em suas teses científicas a hierarquização das raças, classificando-as como inferiores e superiores. Argumentou a favor do branqueamento da população, através da proibição de cruzamentos e casamentos entre as raças. Acreditava, fazendo projeções estatísticas, que os africanos, os indígenas e miscigenados, por ele classificados como degenerados, seriam extintos e estaria, assim, constituído o povo para a nação brasileira (RODRIGUES, 1976). Cabe retomar quais são as principais idéias que Nina Rodrigues buscou na Europa para interpretar o Brasil e pensar o futuro da nação brasileira. Consideramos que o critério de raça foi central para a interpretação da situação do Brasil ao final do século XIX e início do século XX.

Nina Rodrigues permite a leitura de algumas preocupações do final do século XIX que circulavam nas faculdades de Medicina do Brasil, atuantes na construção de um saber médico brasileiro e uma identidade profissional. A Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro centrou-se na pesquisa de doenças tropicais, como febre amarela e mal de Chagas, a serem curadas através de programas higiênicos. Já na Faculdade de Medicina da Bahia, a fundadora da Medicina Legal no Brasil, floresce o debate sobre o cruzamento racial, considerado um “grande mal” da sociedade brasileira e ao mesmo tempo como uma “suprema diferença”. Para os médicos baianos, antes de combater as doenças vitais, era a população doente, considerada como degenerada, que deveria ser eliminada, evitando o cruzamento dos negros, índios e miscigenados com a raça branca.

[...] enquanto para os médicos cariocas tratava-se de combater as doenças, para os profissionais baianos era o doente, a população doente que estava em questão. Era a partir da miscigenação que se previa a loucura, se entendia a criminalidade, ou, nos anos 20, se promoviam programas eugênicos de depuração. Se o jargão é comum, a atenção é diversa. (SCHWARCZ, 1993, p. 190, *grifos do autor*)

Na Bahia, os intelectuais da Medicina da escola de Nina Rodrigues, endossavam que a miscigenação era causa do crime, enquanto que no Rio de Janeiro esta degenerescência era vista como causa das doenças. As faculdades de Medicina disputavam, também, como as faculdades de Direito, a direção do projeto de construção da nação brasileira. Para os membros do Curso de Medicina, tratava-se de identificar a parte doente do país e eliminá-la, enquanto que o Direito iria legitimar esta nação. Os intelectuais do Curso de Direito entendiam que eles dariam uma coesão a unidade nacional sendo o médico um auxiliar dos profissionais da lei.

Na ótica médica o objetivo era curar um país enfermo, tendo como base um projeto médico-eugênico, amputando a parte gangrenada do país, para que restasse uma população de possível perfectibilidade. O homem de Direito seria um assessor que colocaria sob forma de lei o que o perito médico já diagnosticara e com o tempo trataria de somar. (SCHWARCZ, 1993, p. 190)

Assim confrontavam a posição dos “homens da Medicina”: “[...] cabia ao jurista codificar e dar uma forma unificada a esse país, sendo o médico entendido como um técnico que auxiliaria no bom desempenho desses profissionais das leis” (SCHWARCZ, 1993, p. 190). Nina Rodrigues, como intelectual da diferença, critica o Código Penal brasileiro de 1891, uma vez que considerava impossível responsabilizar penalmente, com os mesmos critérios, as distintas raças.

Que as diversas famílias antropológicas mostram um modo diverso de comprehender as idéias moraes e juridicas e tenham por isso uma delinqüência especial, escreve Ziino (*Medicina Legale*), é um facto que só pôde contradizer aquelle que, submisso a velhos prejuízos de escola, considera o crime como alguma cousa de immutavel, de absurdo, uma offensa á Divindade, uma contravenção ás leis eternas que o Creador imprimiu na consciência humana. Para um observador attento e despido de prejuízos, o crime não é mais do que um conceito relativo, á semelhança do direito de que é a negação; resulta dahi que o que é para nós acção delictuosa pôde não ser tal para outros povos da terra; que acto merecedor de castigo em tempos idos pôde bem ser tido hoje por digno de encomios: nos elementos constitutivos dos crimes em particular. E a mim me parece tão evidente este principio que não insisto em demonstrá-lo: delle terei de dar exemplos luminosos quando me ocupar do homicidio, do aborto, do infanticídio, dos attentados contra bons costumes, etc. (RODRIGUES, s/d, pp. 39-40)

Forjando como base de seu determinismo racial a idéia do diferente, ou que o povo brasileiro era diferente, arquiteta-o como racialmente hierarquizado, a partir

da superioridade branca européia, creditando aos negros, índios e miscigenados o equivocado status de raças inferiores. “O estudo das raças inferiores tem fornecido à sciencia exemplos bem observados dessa incapacidade orgânica, cerebral” (RODRIGUES, s/d, p. 35).

Vinculados ao Estado Liberal, abalizado na igualdade jurídica, porém teoricamente atrelados ao determinismo racial, negavam a aplicabilidade da legislação liberal igualitária nesta traçada coletividade social da diferença. Diferença no significado de entrelaçar para a hierarquia.

Fazendo uso dos instrumentos que possuíam, esses “homens de sciencia” encontrarão uma convivência bastante extravagante entre discurso liberal e racial. Se o primeiro constará no texto da lei, das falas oficiais, o segundo surgirá com freqüência nos romances naturalistas, nas teses científicas – seja na área de Direito, seja na Medicina, nas ciências naturais ou na história. De um lado, a fala dos “homens da medicina”, que viam na mistura de raças o nosso maior veneno e se responsabilizavam pela descoberta do antídoto; de outro, “os homens da lei”, que apenas teoricamente se afastavam desse debate, já que oficialmente defendiam a adoção de um Estado liberal no país, mas, temerosos com os efeitos da Grande Guerra e da mestiçagem acelerada, ponderavam sobre a justeza de ‘se agir sobre o perfil de nossa população, composta por tantas raças desiguais, e talvez pouco preparada para o exercício da cidadania’. (RAFDR, 1919 *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 245)

Neste sentido, Nina Rodrigues apresenta uma classificação da população brasileira que assinala a defesa da diferença e fundamenta a necessidade de dois códigos penais, recusando a possibilidade de aplicabilidade da igualdade jurídica protagonizada pelo Estado Liberal. Do ponto de vista histórico, Nina Rodrigues concorda com Silvio Romero: “todo brasileiro é mestiço, se não no sangue, pelo menos nas idéas” (RODRIGUES, s/d, p. 35). Porém, considera que, do ponto de vista do direito penal, faz-se necessário considerar os elementos antropológicos distintos que compõem o povo brasileiro. Aponta para a existência de uma grande maioria de mestiços em graus variados de cruzamentos e uma minoria de puros não cruzados que compreendem:

a) a raça branca, representada pelos brancos crioulos não mesclados e pelos europeus, ou de raça latina, principalmente portugueses [...] hoje italianos em São Paulo, Minas, [...] de raça germânica, os teuto-brazileiros do sul da republica;

b) a raça negra, representada pelos poucos africanos ainda existentes no Brasil, principalmente neste estado, e pelos negros crioulos não mesclados;

c) a raça vermelha, ou indígena, representada pelo brazílio-guarany selvagem que ainda vagueia nas florestas dos grandes estados do oeste e extremo norte. (RODRIGUES, s/d, p. 90)

Já a população mestiça, Rodrigues (s/d, p. 91-92) classifica em: mulatos, resultado do cruzamento de branco com negro, grupo numeroso e dividido em: “a) *mulatos* dos primeiros sangues; b) *mulatos claros*, de retorno á raça branca e que ameaçam absorve-la de todo; c) *mulatos escuros*, cabras, produto do retorno á raça negra” (RODRIGUES, s/d, p. 91); mamelucos ou caboclos, resultado do cruzamento do branco com o índio, numerosos na Amazônia; curibocas ou cafuzos, produto do cruzamento de negro com índio, raro na população da capital de então; os pardos, proveniente do cruzamento de três raças – índio com mulato ou com mamelucos caboclos. Skidmore (1976) argumenta que Nina Rodrigues não teve dúvida em defender a diferença entre negros e brancos e a conseqüente hierarquização. Apenas teria admitido, em 1905, dificuldades dos cientistas em definir se a inferioridade dos negros era inata ou transitória.

Explicava Nina Rodrigues que a inferioridade do africano fora estabelecida fora de qualquer dúvida científica. Em 1894, desprezou como sentimental a noção de que um representante das raças inferiores pudesse, atingir através da inteligência, o elevado grau a que chegaram as raças superiores. Em 1905, estava disposto a admitir que os cientistas não conseguiam decidir se a inferioridade do negro era inata ou transitória. Mesmo se a hipótese da inferioridade transitória fosse verdadeira em tese – concluía -, a civilização européia progredia rapidamente demais para ser testada na prática. (SKIDMORE, 1976, p. 75)

Enfatizando estas diferenças, Nina Rodrigues formula a hipótese sobre a necessidade de dois códigos penais para o Brasil:

Por ventura pode-se conceder que a consciência do direito e do dever que tem essas raças inferiores, seja a mesma que possui a raça branca civilizada? – ou que, pela simples convivência e submissão, possam aquelas adquirir, de um momento para o outro, essa consciência, a ponto de se adoptar para ellas conceito de responsabilidade penal idêntico ao dos italianos, a quem fomos copiar o nosso código? (RODRIGUES, s/d, p. 112)

Interrogações maiores sobre a identidade do Brasil feita por intelectuais brasileiros se estabeleceram a partir da proclamação da Independência do Brasil, e com maior realce no início da República. Surge a necessidade de se criar uma identidade nacional, uma vez que no período anterior o Brasil era parte do Império Português, como uma espécie de extensão de Europa, ou seja, simplesmente era parte de Portugal na América. Como o Brasil fazia parte de Portugal, os questionamentos sobre a nacionalidade brasileira não faziam sentido. Com o advento da República, a elite letrada preocupa-se com a necessidade de desenvolver um modelo de nacionalidade. Visivelmente, como em praticamente toda América, o arquétipo almejado é europeu.

Reproduzir a Europa nos territórios é o desejo das elites e camadas dirigentes do Brasil independente. Procura-se, então, construir uma civilização de moldes europeus nos trópicos, não só na forma organizacional ou comportamental, mas nos tipos físicos também. Assim, o brasileiro ideal deveria possuir características físicas de um europeu. (COSTA, 2004, p. 27)

A elite projetava um país no modo da Inglaterra industrializada. Thomas Skidmore (1976) nos relata a situação do Brasil no início da Guerra do Paraguai:

Em 1865 o Brasil era um país católico, embora, comparada à da Nova Espanha, a igreja brasileira não tivesse nem a riqueza nem o pessoal necessários para funcionar adequadamente como instituição poderosa e independente. A Igreja Católica fora reorganizada como igreja oficial pela constituição brasileira de 1824. Os cemitérios eram de sua propriedade e administrados por ela; o ensino primário e secundário haviam sido confiados à sua responsabilidade; nem o casamento civil nem o divórcio eram permitidos; e os não-católicos (embora tivessem o direito de reunir-se para o culto) não podiam dar ao seu lugar de reunião aspecto exterior ao templo. (SKIDMORE, 1976, p. 19)

Este relato projeta a visibilidade dada às práticas religiosas que não eram as da Igreja Católica. Os espaços ocupados pelas religiões dos afro-brasileiros praticamente não têm visibilidade na disposição do espaço urbano. Nina Rodrigues era contra a miscigenação porque acreditava que nos cruzamentos inter-raciais se produzia uma nova raça não pura, portanto inferior, ou degenerada.

[...] Os extraordinários progressos da civilização européia entregaram aos brancos o domínio do mundo, as suas maravilhosas aplicações

industriais suprimiram a distância e o tempo. Impossível conceder, pois, aos negros como em geral os povos fracos e retardatários, lazes e deslongos de uma aquisição muito lenta e remota de sua emancipação social. (RODRIGUES, 1976, p. 264)

Este autor também não acreditava na possibilidade de inclusão dos Afro-brasileiros na presumida composição de uma nação, que deveria ser branca. As revistas dos museus, institutos históricos e geográficos e das faculdades de Medicina e Direito, publicavam as idéias dos pesquisadores brasileiros e europeus que passavam um período no Brasil, como Louis Agassiz (suíço) que em 1868 descreve a miscigenação no país:

[...] que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não pode negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental. (SCHWARCZ, 1993, p. 13)

Neste contexto de reprovação da mestiçagem, e bem como ao se narrar que em decorrência aos extraordinários progressos da civilização europeia fora entregue aos brancos o domínio do mundo, explicitam as teorias do determinismo racial, que explicam o eventual atraso do Brasil em relação à industrialização europeia como consequência da diversidade étnica racial. As teorias raciais, então, acentuam-se como ideologias da expansão industrial, compreendida historicamente como expansão imperialista. No Brasil dos “ricos”, as teorias raciais são utilizadas para justificar a pobreza e a exclusão dos afro-brasileiros, e ao mesmo tempo não dividir a riqueza produzida.

A primeira evidência a ressaltar é que nossa classe dominante conseguiu estruturar o Brasil como uma sociedade de economia extraordinariamente próspera. Por muito tempo se pensou que éramos e somos um país pobre, no passado e agora. Pois não é verdade. Esta é uma falsa obviedade. Éramos e somos riquíssimos! A renda per capita dos escravos de Pernambuco, da Bahia e de Minas Gerais - eles duravam uns cinco anos no trabalho – mas a renda per capita dos nossos escravos era, então a mais alta do mundo. Nenhum trabalhador, naqueles séculos, na Europa ou na Ásia, rendia em libras - que eram os dólares da época - como um escravo trabalhando num engenho no Recife; ou lavrando ouro em

Minas Gerais, ou, depois, um escravo ou mesmo um imigrante italiano num cafezal em São Paulo. (RIBEIRO, 1979, pp.14-15)

A classe dominante se apropriou da riqueza produzida, e ao mesmo tempo as formulações teóricas da época abonam a pobreza como uma inabilidade do povo para a melhoria de sua renda e acumulação de bens. Os eugenistas chegaram a propor a esterilização da população não saudável. Este grupo estava ligado à Faculdade de Medicina da Bahia e acreditavam que a mistura das raças levaria à degeneração. Em 1921, Dr. Renato Kehl em Boletim Médico, publica:

Se fosse possível dar um balanço entre nossa população, entre os que produzem, que impulsionaram a grande roda do progresso de um lado e do bem estar do outro lado os parasitas, os indigentes, criminosos e doentes que nada fazem, que estão nas prisões, nos hospitais e nos asilos; os mendigos que perambulam pelas ruas [...] os amoraes, os loucos; a prole de gente inútil que vive do jogo, do vício, da libertinagem, da trapaça... A porcentagem desses últimos é realmente apavorante... Os médicos eugenistas convencidos desta triste realidade procuram a solução para esse problema e de como evitar esse processo de degeneração... É preciso evitar a proliferação desses doentes, incapazes e loucos... Com esses exemplos chego à seguinte conclusão eugênica: a esterilização fará desaparecer os elementos cacoplotos da espécie humana, ou melhor, sua proporção será reduzida, mas não se garante a perfeição, só conseguida com um processo eugênico. (SCHWARCZ, 1993, pp. 233-234)

Os que produzem seriam os brancos e os que não produzem os negros: “[...] a casta negra é o atraso, a branca o progresso, a evolução” (SCHWARCZ, 1993, p. 223). Neste texto, podemos perceber como os eugenistas brasileiros tinham uma idéia diferente da população afro-brasileira e mestiça em relação à avaliação posterior de Darcy Ribeiro. O médico eugenista indicava para a urgente limpeza da população que considerava degenerada pela mestiçagem. Já Darcy Ribeiro demonstra a organização da classe burguesa ou dominante para se apropriar da riqueza produzida, naturalizando a pobreza da maioria pela pobreza da própria nação do Brasil. Outros intelectuais da época, como João Batista Lacerda, apostavam nos casamentos entre as raças para que ocorresse o branqueamento da população.

A tese do branqueamento, apresentada por um de seus formuladores no campo da antropologia, João Batista de Lacerda, afirmava a inferioridade de negros, índios e da maioria dos mestiços, mas

esperava que mecanismos seletivos, operando na sociedade (a busca de cônjuges mais claros), pudessem clarear o fenótipo no espaço de três gerações. (SEYFERTH, 2002, p. 32)

Assim, a maneira de sua época, este antropólogo pensava que a raça branca era superior e, nos cruzamentos entre raças, predominariam as características dos brancos. A legislação brasileira do governo republicano provisório, apesar de seu fundamento jurídico-político centrado na igualdade formal, em relação à imigração, também manifesta a idéia do branqueamento da população, impedindo, naquele momento, a entrada de africanos e asiáticos.

[...] o Decreto 525, de 28 de julho de 1890, abria o Brasil para todas as pessoas válidas e capazes para o trabalho, desde que não estivessem sob processo criminal em seus países de origem, com exceção dos africanos e asiáticos. (SCHWARCZ, 1993, p. 184)

Um caso clássico ocorre no início da segunda década do século XX, quando chegou ao Brasil a informação que um grupo dos Estados Unidos - Brazilian-American Colonization Syndicate – BACS - pretendia comprar terras brasileiras e fundar uma colônia no Estado do Mato Grosso, para ser povoada com afro-americanos que almejavam fugir do acirramento dos conflitos raciais, vinculados aos sangrentos linchamentos que se arrastavam desde o século anterior, e das leis segregacionistas daquele país. Esta possibilidade provocou reações na Câmara dos Deputados, na imprensa e nas ruas, desaguando em uma grande discussão a respeito da conformidade de tal imigração, inclusive os deputados Andrade Bezerra e Cincinato Braga apresentaram à Câmara dos Deputados um projeto impedindo "a importação de indivíduos de raças negras". O projeto não fora aprovado, no entanto o governo brasileiro negou visto de entrada àqueles afro-americanos, provocando com isso diversos protestos nos Estados Unidos. Analisamos que o desejo de branqueamento da população para a construção da nação brasileira, através de uma entrada maciça de imigrantes europeus, ligado às teorias racistas do século XIX, estava na ordem do dia. E, "seus reflexos ainda seriam bastante visíveis no período getulista, com sua explícita tentativa de controlar a entrada no Brasil de indivíduos provenientes dos continentes asiático e africano" (GOMES, 2003, p. 3).

O Movimento Negro, do qual analisaremos alguns elementos no segundo capítulo, emerge como uma reação à política do branqueamento e a discriminação racial.

Com a extinção da escravidão, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, a elite brasileira implementou políticas públicas alicerçadas nos postulados do racismo científico e do darwinismo social e lançou o Brasil numa campanha nacional [...] para substituir a população mestiça brasileira por uma população 'branqueada' e 'fortalecida' por imigrantes europeus. Os egressos do cativo e os afro-descendentes de um modo geral foram privados – ou tiveram dificuldades – de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania. Ante tal situação, uma parte deles não permaneceu passiva. Pelo contrário, levou avante múltiplas formas de protesto, impulsionando os movimentos de mobilização racial (negra) no Brasil. Foram engendradas diversas organizações com base na identidade racial; elas procuravam projetar os “homens de cor”, como atores políticos, no cenário urbano. (DOMINGUES, 2007, p. 120)

Esclarecemos que nos meios de comunicação, especialmente na internet, se veiculam diferentes expressões da luta do MN. Um exemplo típico ocorre em um contexto que fechou quase todos os cursos de uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no início de 2008, quando estudantes e alguns professores criaram um curso livre, aberto a todos que quisessem cursá-lo. Trata-se da Fafil (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) do Centro Universitário Fundação Santo André. A Fundação Santo André é uma fundação pública de direito privado. Os prédios da universidade estão construídos sobre um terreno que pertence à Prefeitura de Santo André. Na tentativa de possibilitar um espaço para discutir as elaborações referentes ao povo negro, criaram no curso livre de Ciências Sociais uma disciplina denominada: Sociologia do Negro no Brasil (ONIJÁ, 2008).

Depois de cerca de cinco séculos de colonização da África, mais de três séculos de escravização dos africanos no continente americano e a manutenção até os dias atuais da opressão sobre o povo negro, não são raras as visões, mesmo no senso comum, de que as condições a que está submetido o povo negro são conseqüências de um processo “natural”. (ONIJÁ, 2008, p. 1)

Segundo dados de 2003, extraídos do artigo *A formação de pesquisadores negros*, de Henrique Cunha Jr., comprova-se que “menos de 1% das teses de doutorado abordam temas referentes à população negra; e são também menos de

1% os doutores negros que se formam a cada ano no país” (ONIJÁ, 2008, p. 1). Esta realidade não vem apresentando alterações relevantes após a publicação da recente legislação de combate ao racismo.

Até mesmo depois da aprovação da lei federal 10.639 em 2003, que institui o ensino de História da África e Cultura Afro Brasileira nas escolas, não houve uma mudança significativa, já que o governo aprovou a lei mas não tem um projeto efetivo para a formação dos professores nesta temática. Mesmo nas poucas universidades em que existe, por exemplo, a disciplina de História da África, seguem aberrações como o caso de uma professora na PUC-SP que há pouco mais de um ano afirmou em sala de aula que a AIDS se propaga na África devido à “promiscuidade” dos africanos, advinda das suas religiões. Seguem formando-se professores a partir de concepções racistas, que em seguida são reproduzidas nas escolas, condenando as crianças negras a um “ensino” que lhes nega a sua história e os subjuga. (ONIJÁ, 2008, pp. 1-2)

Sobre as teorias raciais que qualificam o negro como inferior ao branco, esclarecemos que “as teorias racistas desenvolvidas no fim do século XIX e início do século XX [...] estavam diretamente em sintonia com um projeto de Estado para o extermínio do povo negro e o embranquecimento da população brasileira” (ONIJÁ, 2008, p. 2). Apesar de estas teorias raciais estarem completamente superadas, o combate a elas se justifica porque continuam sendo disseminadas no presente. A citação a seguir revela a existência da crença no determinismo racial e, considera como um terrível mal a inclusão de afro-brasileiros.

Há não muito tempo atrás, Júlio de Mesquita Filho, influente jornalista, definia as funções da universidade brasileira como a cabeça pensante de um país cujo corpo padecia de um terrível mal, segundo nos conta Roberto Romano: ‘ocorreu na sociedade brasileira um problema seríssimo, foi incorporada à cidadania uma massa formidável de 2 milhões de negros, que fizeram baixar o nível da nacionalidade, na mesma proporção da mescla operada’. (OURIQUES, 1999, p. 88)

Esta crença no determinismo racial é manifestada por uma pessoa influente que dirigiu o jornal *Estado de S. Paulo* entre 1927 e 1969 e, é aceitável que formou opiniões, produziu ideologias na mesma proporção daquele veículo de comunicação.

Relembramos, ainda, recente denúncia de racismo contra o “ex-coordenador de Medicina da UFBA, Antonio Natalino Manta Dantas, que afirmou

que os estudantes baianos têm baixo QI” (ONIJÁ, 2008, p. 2). Mesmo que este seja um fato isolado, não deixou de ser objeto de debate, também na grande mídia.

Na seqüência, ponderamos também sobre a democracia racial ancorada na produção intelectual de Gilberto Freyre, que pode significar uma tentativa de negar o determinismo racial no Brasil. Conforme já mencionamos anteriormente, a formação social brasileira apresenta uma grande diversidade étnico-racial, a qual se constitui como resultado do processo de colonização e posterior imigração, com a presença dos indígenas, europeus e os africanos, com diferentes costumes, hábitos e conhecimentos. No início do processo de colonização, sabe-se que a mão-de-obra indígena não fora suficiente para atender o projeto de exploração colonial adotado pelos portugueses. Como já tinham escravizados africanos em terras de Portugal, estes logo passaram a ser transportados para o Brasil a fim de trabalhar, principalmente, nos engenhos de açúcar. Naquelas relações sociais decorrentes da implantação do processo de colonização no Brasil, os portugueses exerciam uma dominação sobre indígenas e africanos, impondo-lhes elementos culturais, como a língua e religião e, mesmo assim, algumas práticas e costumes dos grupos dominados são assimilados pelos colonizadores. No entanto, observa-se que houve uma dominação rigorosa quando se trata do trabalho do escravizado no engenho, e mais branda sob a consideração de outros aspectos na relação senhor e escravizado. A sociedade brasileira se constitui na influência mútua deste jogo de antagonismos e contradições, pois no espaço da Casa Grande, primeiramente, incidem à miscigenação pela ocorrência de relações dos colonizadores com mulheres escravizadas. Estas “afinidades” também ocorrem entre índios e negros, além de acontecer com outros grupos de europeus que se instalaram no Brasil de então.

Gilberto Freyre (2004) postula que, apesar da poligamia, no processo de colonização, a família, na figura do senhor de engenho, das lavouras, das minas, do comércio, da casa grande e da senzala, foi fator determinante que sintetizou em torno de si o Brasil Colônia:

A família, não o indivíduo, nem tampouco o Estado nem nenhuma companhia de comércio, é desde o século XVI o grande fator colonizador no Brasil, a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na

aristocracia colonial mais poderosa da América. (FREYRE, 2004, p. 81)

Este autor minimiza a presença de colonizadores não pertencentes à família patriarcal.

A colonização por indivíduos – soldados de fortuna, aventureiros, degredados, cristãos novos fugidos à perseguição religiosa, náufragos, traficantes de escravos, de papagaios e de madeira – quase não deixou traço na plástica econômica do Brasil. Ficou tão no raso, tão à superfície e durou tão pouco que política e economicamente esse povoamento irregular e à-toa não chegou a definir-se em sistema colonizador. (FREYRE, 2004, p. 81)

Segundo Gomes (2003), o Brasil ostentava no cenário internacional, desde o século XIX, a imagem de “paraíso racial”. O debate envolvendo o caso do grupo BACS, mencionado anteriormente, envolve, por um lado, os desejos de branqueamento da nação materializados no fato de o governo brasileiro negar o visto de entrada aos afro-americanos e, de outro lado, o orgulho nacional associado à ausência de preconceito racial contra os negros concretizado pela não aprovação do Projeto de Lei daqueles deputados que pretendiam impedir a formação daquela colônia de afro-americanos no Mato Grosso. Afinal, “proibir a entrada de qualquer descendente de africanos seria uma atitude radical que só através de algumas piruetas teóricas poderia ser conciliada com a idéia de que o Brasil era um país despido de preconceitos” (GOMES, 2003, p. 4). Assim, a formulação da idéia da democracia racial concorre com o debate sobre a imigração que ocorrera no Brasil a partir dos últimos anos do século XIX e no início do século XX. Neste enredo, fora aprovada a Lei da Imigração, conhecida como “lei dos indesejáveis”, pois, segundo o *Correio da Manhã*, de 22 de fevereiro de 1921, pesquisado por Gomes (2003), esta lei proibia a entrada

de prostitutas, deficientes físicos e mentais e idosos, além de especificar as condições em que ativistas políticos poderiam ser expulsos. As greves da década anterior haviam criado as condições para a aprovação da lei, aplaudida por jornalistas, que parabenizavam o governo por fazer o possível para impedir a entrada de europeus ‘parasitários, que aqui desejam viver sem trabalhar’, bem como dos ‘profissionais da desordem política’. (GOMES, 2003, p. 4)

Apesar destes “cuidados”, havia aqueles que defendiam a continuidade da imigração, argumentando que a maioria dos imigrantes eram trabalhadores, portanto vistos, pela elite, como “desejáveis”. Analisamos que se tratava de decidir qual era o tipo de imigração conveniente para a realização da nação brasileira e qual critério racial era o mais relevante, no entanto já permeado pelo critério de classe revelado pela chamada “lei dos indesejáveis”. Esta seleção do imigrante ideal e o desejo de mostrar ao mundo que o Brasil era uma terra sem preconceitos raciais provocaram inúmeros questionamentos ao projeto daqueles deputados, o qual anunciava o perigo da realização daquela colonização do grupo BACS. Um exemplo são as afirmações extraídas do discurso do deputado gaúcho Joaquim Osório, pronunciado em 29 de julho de 1921:

Sr. Presidente: a República não admite privilégios de nascimento, desconhece foros de nobreza. Perante a Constituição republicana não há senhores nem vassallos, patrícios nem plebeus, ricos nem pobres, privilégios de raça, casta ou classe. A República a todos os homens irmana e nivela perante a lei. A República não tem preconceitos de raças, sentimentos exclusivistas, não distingue entre brancos, negros e pardos. [...] [O projeto] é um atentado aos direitos do homem e do cidadão, proclamados pela humanidade, é um atentado à Constituição da República, é um atentado à dignidade da raça negra. O Brasil, que a 13 de maio de 1888 aboliu a escravidão, que nessa data áurea comemora a fraternidade dos brasileiros e glorifica Toussant Louverture, que conhece o concurso da raça africana na fundação e organização da nossa nacionalidade, o Brasil, pelos seus representantes, só pode repelir esse infeliz projeto, que seria o indício de um Código Negro, de uma política de preconceitos de raça indigna de uma República. (GOMES, 2003, p. 5)

Aceitamos aqui que o autor de *Casa Grande & Senzala* definira posteriormente os contornos de certo orgulho nacional associado a idéias de uma nação que se destacaria pela ausência de preconceito racial, pois Gilberto Freyre

[...] entrou em cena em um debate que já estava bastante adiantado. Das visões mais racistas aos autores que buscavam a igualdade racial, o fato é que todos pareciam compartilhar o pressuposto de que a singularidade brasileira se daria em torno da miscigenação e da ausência de preconceitos. Estas idéias possuíam a insuperável virtude de poderem receber incontáveis formulações, servindo a diversos propósitos, da exaltação do branqueamento como forma de resolver o "problema" da existência de pessoas de pele escura à legitimação de aspirações igualitárias no campo racial. Não seria justamente esta polissemia o elemento a justificar o fato de a idéia de

‘democracia racial’, tão questionada ao longo de décadas, ainda se fazer presente em pleno século XXI? (GOMES, 2003, pp. 15-16)

Um dos maiores méritos de Gilberto Freyre consiste em ter superado aqueles argumentos predominantes no Brasil, do início do século XX, segundo os quais a miscigenação, aceita aqui como a mistura de brancos e não brancos, criaria uma população degenerada, pois este autor estava convicto de que esta mistura levaria à síntese das melhores qualidades dos índios, negros e brancos. Desta forma a partir de:

Casa Grande & Senzala, a história do Brasil passou a ser explicada através de um processo de miscigenação, naturalmente em âmbito biológico e cultural, chegando a modificar, até certo ponto, as interpretações mais antigas. Mas, especificamente, a capciosidade das inovações trazidas com a obra de Gilberto Freyre está nisto: ter mantido o racismo individual, com seu caráter autoritário, em geral, em suas modalidades inovadoras e aversivas, de forma aparentemente democrática e inédita, favorecendo a extinção e ao mesmo tempo a marginalização do negro e do mulato, sob a aparência de ‘democracia racial’. (SILVA, 1995, p. 159)

Analisamos que surgira o chamado processo de integração do negro na sociedade brasileira através da miscigenação e da aculturação. A partir dos anos de 1950, alguns sociólogos têm criticado a possibilidade da integração igualitária dos negros na sociedade brasileira e, sob esta perspectiva a criação de Gilberto Freyre adquire a denominação de mito e a expressão “democracia racial” é escrita entre aspas, uma vez que aquele autor “teria uma visão idílica do passado colonial e da escravatura, que culminaria com a idéia de que o Brasil vive uma ‘democracia racial’” (CARVALHO, 2000, p. 6). No entanto, esta ideologia não se assenta somente na “reconstrução idílica” do passado escravista, pois alguns elementos sociais do início do período republicano são decisivos para a sua formulação e sustentação, tais como: “a falta de discriminação legal, a presença de alguns não-brancos dentro da elite e a ausência de conflito racial declarado” (HASENBALG, 1979, p. 242). A freqüente comparação com a realidade racial dos Estados Unidos também ajudou a moldar a imagem favorável de “terra sem preconceito”.

A produção do ideal do “branqueamento” e o mito da “democracia racial” brasileira foram analisados, muito abertamente, como invenções intelectuais das elites dominantes e “brancas”. Estas elaborações são aceitas aqui como conceitos

que possuem objetivos claramente definidos, pois são destinados a socializar brancos e negros igualmente, e desviar as possibilidades de conflito social. “Os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros” (HASENBALG, 1979, p. 242). Estes princípios passaram da simples crença para uma espécie de um duplo mandamento: no Brasil, em nenhuma ocorrência pode ser admitida a existência de preconceito racial e, se ocorrer uma circunstância que caracteriza discriminação racial, esta deve ser combatida como não pertencente ao Brasil. Os efeitos ideológicos deste “culto da igualdade racial” transferem à causa da baixa posição social na sociedade para a capacidade do próprio indivíduo subordinado. Assim os efeitos da “democracia racial” para os não brancos são semelhantes àqueles do credo liberal da igualdade de oportunidades. Pois a decorrência lógica da negação do preconceito e discriminação racial contra os não brancos “é a de trazer para o primeiro plano a capacidade individual dos membros do grupo subordinado como causa de sua posição social, em detrimento da estrutura de relações intergrupais” (HASENBALG, 1979, pp. 242-243).

As desigualdades sociais entre negros e brancos têm chamando a atenção para a incidência de discriminação contra negros no país, e têm “desmascarado” a possibilidade de uma democracia racial, pois os brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, uma vez que os primeiros são discriminados pela condição socioeconômica e os outros são discriminados pela condição racial e pela condição socioeconômica. Fernandes (1971) analisa que em três quartos de século após a abolição não se processaram mecanismos de integração do negro e do mulato na sociedade competitiva e de classes, e que estes foram prejudicados no que se refere às ocupações de trabalho assalariado. Conseqüentemente, não houve uma distribuição minimamente igualitária e real da renda, do poder e do prestígio social em termos raciais.

As oportunidades surgidas foram aproveitadas pelos grupos melhor localizados da “raça dominante”, o que contribuiu para aumentar a concentração racial da renda, do poder e do prestígio social em benefício do branco. No contexto histórico surgido após a Abolição, portanto, a idéia da “democracia racial” acabou sendo um expediente inicial (para não se enfrentarem os problemas decorrentes da destituição do escravo e da espoliação final de que foi vítima o antigo agente de trabalho) e uma forma de acomodação a uma dura

realidade (que se mostrou com as populações de cor nas cidades em que elas se concentraram, vivendo nas piores condições de desemprego disfarçado, miséria sistemática e desorganização social permanente). O “negro” teve a oportunidade de ser “livre”, se não conseguiu igualar-se ao branco, o problema era dele - não do “branco”. Sob a égide da idéia de democracia racial justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e falta de solidariedade para com um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição. (FERNANDES, 1971, p. 29)

Sob esta análise, a “democracia racial” é apenas um modo descarado e sádico de conservação da ordem social fomentadora das desigualdades socioeconômicas entre brancos e não negros. Este “desmascaramento” das idéias de democracia racial revelou que a elaboração de Freyre servira para falsear as desigualdades, atuando como um instrumento de luta de classes para a manutenção do sistema de classes vigente, uma vez que não se concretizou, no período pós-abolição, qualquer artifício de elevação e integração dos negros na sociedade. Para Antonio Sérgio Guimarães, a “democracia racial” brasileira é uma “ideologia historicamente datada, materializada em práticas sociais, em políticas estatais e em discursos literários e artísticos. Tal ideologia reinou sem grande contestação, grosso modo, dos anos de 1930 aos 1970” (GUIMARÃES, 2002, p. 55). Após este período, passou a ser crescentemente afrontada, submetendo-se a reformas que a caracterizam. Conforme já mencionamos, com a abolição da escravidão e a constituição do regime republicano, legalmente negros e brancos são iguais, no entanto no plano das relações sociais, a realidade dos brancos contraria a situação dos negros.

Apesar de seus ideais humanitários, o abolicionismo não conduziu os “brancos” a uma política de amparo ao negro e ao mulato. Como o demonstram os resultados da análise pioneira de Roberto Simonsen, em trabalho magistral, nos momentos mais duros da transição existiram fazendeiros que defendiam a idéia de indenização. Nenhum deles se levantou em prol da indenização do escravo ou do liberto e, em conseqüência, os segmentos da população brasileira que estavam associados à condição de escravo ou de liberto viram-se nas piores condições de vida nas grandes cidades. Foram reduzidos a uma condição marginal, na qual se viram mantidos até o presente. Somente depois de 1945 começaram a surgir oportunidades reais de classificação na estrutura da ordem social competitiva, ainda assim, para número limitado de indivíduos potencialmente capazes de terem êxito na competição socioeconômica com os brancos. (FERNANDES, 1971, p. 29)

A situação dos negros pode ser analisada como quem vivia na cidade, mas não progredia com ela, uma vez que não dominavam ou dominavam parcialmente as regras próprias da sociedade capitalista e competitiva. Desta forma, com a desintegração do regime escravista, não ocorreram mudanças significativas para os Afro-brasileiros. A política do branqueamento e a “democracia racial” contribuem para a reafirmação de comportamentos e valores culturais relacionados ao elemento humano “branco”, e a conseqüente rejeição do ethos relacionado aos afro-brasileiros.

Na seqüência, consideramos o etnocentrismo como um conceito ligado ao estudo da estranheza que ocorre no encontro de dois ou mais grupos sociais diferentes. Estabelece-se, assim, o grupo do “eu” e o grupo do “outro”, aproxima-se o primeiro como real e principal referência e o segundo como exótico, excêntrico, anormal, exuberante e primitivo, enfim, inferior. No contexto da colonização do Brasil, o grupo do “eu” (colonizador) tinha recursos tecnológicos mais apropriados para impor seu domínio, tais como a força das armas de fogo, e subjugou, segundo seus princípios e valores, primeiramente, os índios depois aqueles trazidos da África. Neste encontro, o colonizador apresentou uma dificuldade moral e intelectual para habituar-se à diferença cultural, social e emocional destes povos, impondo-lhes a convicção de que estas suas manifestações eram selvagens, esdrúxulas, antropófagas, pré-históricas, não-cristãs, inferiores e precisariam ser destruídas ou “civilizadas”.

Essa iniciativa do “eu” colonizador provocou na história da formação da sociedade brasileira genocídios, preconceitos, manipulações ideológicas, julgamentos abreviados e uma série de distorções culturais, comportamentais e educacionais na construção do conhecimento da trajetória do índio e dos africanos na nossa “civilização ocidental”. A estes não fora dado o direito e o dever de falar de si e por si próprios, sendo sempre mal interpretados e estereotipados em noticiários, em filmes e mais recentemente em livros didáticos e, por que não, também em centros acadêmicos. Esta visão de mundo do “eu” não conseguiu aceitar o índio e o afro-brasileiro como humanos pensantes, inteligentes, dotados de uma cultura, tradições e costumes próprios.

1.3 ETNOCENTRISMO E MULTICULTURALISMO

O etnocentrismo consiste na aplicação dos valores, referências e padrões adotados por um determinado grupo social para avaliar um grupo social diferente, que não segue aquelas orientações do grupo avaliador. Esta avaliação é aceita como preconceituosa, feita a partir de um ângulo de visão específico. Uma das conseqüências é que o grupo étnico “avaliador” se considera como superior ao outro. Neste sentido, etnocentrismo significa a dificuldade de pensar e admitir a diferença. Este fato de enxergar o mundo somente através de sua cultura e considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural nos remete imediatamente ao processo de colonização do Brasil. Ao se estabelecer relações históricas, do tipo colonizador e colonizado, na prática, predominaram atitudes etnocêntricas, nas quais o europeu/branco se impõe como “superior” aos índios e depois aos africanos escravizados, contudo, este domínio não fora absoluto, uma vez que é sabida a ocorrência de numerosos conflitos sociais entre estes grupos.

O etnocentrismo pode ser considerado um fenômeno universal, pois é comum um determinado grupo social, uma nação, se considerar o centro da humanidade, como também pode ser encontrado no interior de uma sociedade quando um grupo de indivíduos se julga os únicos representantes daquela nação e acaba discriminando os que são diferentes pelo fato de pertencerem a outro grupo. Um seguidor fiel do catolicismo romano pode apreciar de forma negativa as práticas religiosas de um seguidor da Umbanda ou do Candomblé, classificando-as como absurdas e imorais, no entanto, é aceitável que a recíproca também possa ser verdadeira.

Em relação ao objeto desta pesquisa, mais próximo de nosso tempo, consideramos que a luta do Movimento Negro exerceu pressão social para a aprovação da Lei 10.639/03. Representantes deste movimento pretendem uma reparação cultural²¹ e não uma indenização financeira²². A reparação cultural tem

²¹ Líderes do MN reivindicam a inserção dos conteúdos da *História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* nos currículos das disciplinas da Educação Básica. Apregoam que todas as etnias devem ser contempladas. Estes aceitam que a reparação cultural, via educação, significa uma abordagem positiva da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* na mesma proporção dos conteúdos das outras etnias. Cabe ressaltar que o Artigo da Lei 10.639/03, que destinaria dez por cento do tempo escolar para atender a implantação do ensino daquele conteúdo foi vetado. “Art. 26-A ..., § 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm.

como eixo principal a superação do ensino e da organização dos currículos que insistem em abordar a demanda dos afro-brasileiros a partir do regime escravocrata e silenciam sobre a história e a cultura africana. Trata-se de suplantar o eurocentrismo que na prática escolar alastra uma visão truncada sobre as potencialidades e os valores culturais dos afro-brasileiros, por uma visão profunda, tanto dos afro-brasileiros como da África. Para Silva (1995), o racismo é tão antigo quanto a própria humanidade. Argumenta, conforme já anunciamos, que o racismo tem raízes históricas e teóricas precedentes ao determinismo racial do século XIX:

Há uma velhíssima idéia negativa a respeito dos povos negros. Muito mais antiga do que muitos pensam. O etnocentrismo, ou seja, a tendência de cada povo em identificar os outros a partir de seu sistema de valores, é tão velho quanto a própria humanidade e sempre teve matizes raciais. No entanto, o etnocentrismo torna-se perigoso quando transformado em uma arma ideológica a serviço do imperialismo. Essa transformação ideológica, embora aceita como um produto do século XIX, teve uma longa elaboração, com raízes na Antigüidade Clássica. Os filósofos iluministas, ao criar uma ciência geral do homem não apenas incorporam os mitos deixados por antigos viajantes dos séculos anteriores sobre os negros e outros povos diferentes dos europeus, como também reforçam esses mitos, transformando-os em teses e verdades científicas. (SILVA, 1995, p. 26)

Uma elaboração de uma avaliação negativa em relação aos africanos pode ser encontrada em Montesquieu, no livro *Do Espírito das Leis III*, no subtítulo: *como as leis da escravidão civil relacionam-se à natureza do clima*, em seu capítulo V – Da escravidão dos negros – este filósofo pode ser assimilado como um exemplo de defesa do racismo no plano teórico dos iluministas. Montesquieu aceita e argumenta a favor da escravização dos negros, no processo de expansão europeia, pois diz textualmente:

Se eu tivesse que defender o direito que tivemos de escravizar os negros, eis o que diria: Tendo os povos da Europa exterminado os da América, tiveram que escravizar os da África, a fim de utilizá-los no desbravamento de tantas terras. [...] Não podemos aceitar a idéia de que Deus, que é um ser muito sábio, tenha introduzido uma alma, sobretudo uma alma boa, num corpo completamente negro. [...] Uma prova de que os negros não têm senso comum é que dão mais

²² A indenização financeira se refere aos judeus escravizados na Alemanha e que pediram uma indenização em dólar. O movimento não está por exigir indenização para os afrodescendentes como ocorreu na Alemanha quando os judeus escravizados naquele país reclamaram indenização financeira e conseguiram.

importância a um colar de vidro do que ao ouro, fato que, entre as nações policiadas, é de tão grande conseqüência. [...] é impossível supormos que tais gentes sejam homens, [...] Os espíritos mesquinhos exageram muito a injustiça que se faz aos africanos... (MONTESQUIEU, 1973, p. 223)

Cabe registrar que encontrar referências eurocêntricas e racistas nas obras dos sociólogos e filósofos clássicos não é uma tarefa difícil. O problema é que nos cursos de formação de novos professores procura-se apreender a contribuição original de cada filósofo para o conhecimento universal, e os possíveis deslizes etnocêntricos e racistas são analisados como próprios do contexto social de produção intelectual destes. Porém, incumbe ressaltar que esta filosofia sempre foi apresentada como um saber com pretensão universal, como conhecimento de caráter absoluto, sem considerar o contexto da época, a posição de partido do sujeito do conhecimento e a contaminação ideológica deste saber. Decorre disto que os filósofos, cientistas, sacerdotes, artistas, viajantes e colonizadores classificaram os “grupos humanos que abordavam em seus trabalhos como pertencentes a raças e etnias misteriosas, donas de comportamentos selvagens, idéias atrasadas, costumes e religiões primitivas e bizarras, aparência horripilante e idéias irracionais” (PRAXEDES, 2008, p. 1).

Os clássicos devem ser estudados, mas não podem ser considerados de forma a-histórica, como se fossem depositários de um saber universal e absoluto, sobre os quais não há nada a acrescentar.

Na vasta reflexão dos filósofos das luzes sobre a diferença racial e sobre o alheio, o mestiço é sempre tratado como um ser ambivalente, visto ora como o “mesmo”, ora como o “outro”. Além do mais, a mestiçagem vai servir de pretexto para a discussão sobre a unidade da espécie humana. Para Voltaire, é uma anomalia, fruto da união escandalosa entre duas raças de homens totalmente distintas. A irredutibilidade das raças humanas não está apenas na aparência exterior: “não podemos duvidar que a estrutura interna de um negro não seja diferente da de um branco, porque a rede mucosa é branca entre uns e preta entre outros”. Os mulatos são uma raça bastarda oriunda de um negro e uma branca ou de um branco e uma negra. (MUNANGA, 1999 *apud* PRAXEDES, 2008, p. 1)

Neste sentido, podem-se considerar outros fragmentos da obra dos clássicos que nos atraem como perspectivas eurocêntricas, visualizados a partir da

argumentação de Praxedes (2008), como, por exemplo, Hegel, expoente da filosofia ocidental, o qual na sua obra *Filosofia da História* assim escreve sobre os negros:

a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma idéia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a idéia do caráter humano [...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana é considerado algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato, inexistentes. (HEGEL, 1999 *apud* PRAXEDES, 2008, pp. 1-2)

Em tom conclusivo, este filósofo pondera que deixará a África de lado, uma vez que a mesma não seria parte da história universal, e não encerra nenhum movimento ou desenvolvimento para ser analisado. Inclusive o Egito, que está situado no norte da África, este filósofo o apostila como passagem do espírito humano do Oriente para o Ocidente, todavia ele não diz respeito ao espírito africano. Decorre desta interpretação a eliminação do continente africano da “história universal”, e os povos que o habitam não são considerados como seres humanos. Este olhar não significa que devemos assumir uma postura simplista de negação dos códigos culturais, experiências e linguagens de origem européia, como as ciências, artes e religiões, ou substituí-los pelos de regiões não européias. Mas sim considerar que são expressões do sujeito europeu que é concreto, finito, pertencente a uma classe social, pertencente a um determinado povo com expressão cultural própria e, em decorrência, não pode lançar ao globo um conhecimento universal, absoluto.

Ao contrário de outros autores que opõem etnocentrismo e multiculturalismo, Everardo Rocha (1991) afronta ao etnocentrismo o relativismo. Para este autor, a verdade depende da posição ou do ponto de vista do sujeito que conhece e não da essência do objeto. Neste sentido, estamos relativizando quando o significado de um ato é visto no contexto em que acontece e não na sua dimensão absoluta. Significa, ainda, relativizar o “eu” para compreender o “outro” a partir de seus próprios valores e não de nosso ponto de vista ou de nossos valores:

[...] relativizar é ver as coisas do mundo como uma relação capaz de ter tido um nascimento, capaz de ter um fim ou uma transformação. Ver as coisas do mundo como a relação entre elas. Ver que a verdade está mais no olhar que naquilo que é olhado. Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença. (ROCHA, 1991, p. 20)

A necessidade de pensar a diferença, argumenta este autor, surge do encontro entre colonizador e colonizado, com perspectivas de vida e valores diferentes:

Trata-se dos séculos XV, XVI, e XVII com suas navegações, expedições, espantos, colonizações, alucinações, sacações e aberturas. É um movimento básico de encontro com o “outro”. O “velho” mundo buscando coisas cujas dimensões talvez nem soubesse. O “novo” mundo um tanto indefeso frente ao furacão que começava a envolvê-lo. Povos assustados com o olhar do “outro” frente a frente. (ROCHA, 1991, p. 22)

O etnocentrismo eurocêntrico se caracteriza pela incapacidade de analisar a diferença entre o “eu” e o “outro” e explica aquele encontro fundamentado no evolucionismo que considera o diferente, o não europeu, como inferior: “[...] a diferença que se travestia em espanto e perplexidade, nos séculos XV e XVI, encontra, nos séculos XVIII e XIX, uma nova explicação: o outro é diferente porque possui diferente grau de evolução” (ROCHA, 1991, p. 26). Neste caso, a evolução significa desenvolvimento, ou seja, transformação progressiva para a plenitude ou realização completa. Nas palavras desse autor, a evolução:

[...] é o desenvolvimento obrigatório de uma determinada unidade que revela, pelo processo evolutivo, uma segunda forma, mostrando, então, sua potencialidade. É um processo permanente onde uma unidade qualquer se transforma numa segunda que, por sua vez, se transforma numa terceira e assim sucessivamente. (ROCHA, 1991, p. 26)

No decorrer do século XIX, o pensamento evolucionista contagia os estudos científicos sobre as sociedades humanas. Formou-se o evolucionismo social que explica a diferença entre o “eu” e o “outro”. Na predominância do eurocêntrico, o “eu” europeu estaria num estágio mais adiantado do que o “outro” não europeu, e este, conseqüentemente, atrasado. Ao projeto educacional etnocentricamente europeu/branco, se opõe o multiculturalismo, à medida que a constituição histórica

das populações nacionais dos diferentes países, bem como a do Brasil, não é homogênea. “O multiculturalismo se opõe ao etnocentrismo, e remonta, assim, ao século XIX e às lutas pela descolonização” (FIUZA, 2006, p. 62).

Na atualidade, as análises que descrevem a cultura como um todo homogêneo e coerente estão sendo abaladas por movimentos atribuídos aos grupos minoritários, entre os quais se destacam as questões de gênero, movimentos racistas, anti-racistas, sexistas. Estes, através de suas reivindicações, produzem conflitos que rompem com o encadeamento cultural supostamente homogêneo e nessa abertura reafirmam a importância de sua diversidade na composição da vida social. Podemos considerar que, a partir da década de 1960, a palavra cultura tem girado sobre seu próprio eixo até significar aproximadamente o oposto:

Ela agora significa a afirmação de uma identidade específica – nacional, sexual, étnica, regional – em vez da transcendência desta. E já que essas identidades todas vêm a si mesmas como oprimidas, aquilo que era antes concebido como um reino de consenso foi transformado em terreno de conflito. (EAGLETON, 2005, p. 60)

Neste contexto, o qual alguns cientistas sociais aceitam como sinal de novos tempos, a cultura, assimilada como uma rede complexa de sentidos e significados, “adquire centralidade na explicação dos fenômenos sociais contemporâneos. Entretanto, ela perde seu mitológico caráter homogeneizador para se transformar em um campo privilegiado de embates” (GONÇALVES, 1998, p. 31). Assim, a cultura é analisada como algo que se produz histórica e interativamente no cotidiano, e não é mais vista somente como um conjunto complexo de valores, crenças, conhecimento, leis, hábitos, costumes que se encontram fixados na mente humana, da qual os sujeitos são meros reflexos. Analisamos que ocorre certa ruptura entre cultura e sociedade, uma vez que determinados conteúdos que se produzem no campo cultural estão em conflito com os padrões dominantes e não estão a serviço da reprodução social. Podemos considerar que encontramos um exemplo desse aspecto ao retomar nosso objeto de pesquisa, pois aceitamos que a luta anti-racista, a qual envolve as circunstâncias da Lei 10.639/03, engendra um conflito com o padrão cultural dominante, e as denúncias de discriminação racial causam certo mal estar para a nossa “civilização moderna”. Essa “civilização” é descrita de forma irônica pela autora do texto a seguir:

Sabemos todos que somos um povo novo, formado pela mistura de três raças valorosas: os corajosos índios, os estóicos negros e os bravos e sentimentais lusitanos. Quem de nós ignora que desta mestiçagem nasceu o samba, no qual se exprimem a energia índia, o ritmo negro e a melancolia portuguesa? Quem não sabe que a mestiçagem é responsável por nossa ginga, inconfundível marca dos campeões mundiais de futebol? Há quem não saiba que, por sermos mestiços, desconhecemos preconceito de raça, cor, credo e classe? Afinal, Nossa Senhora, quando escolheu ser nossa padroeira, não apareceu negra? (CHAUÍ, 2000, p. 6)

Ironia para a autora, porém “padrão cultural” quando não se considera que os três quartos de nossa construção histórica alicerçado no sistema escravista deixaram uma herança desfavorável para os afro-brasileiros. São evidentes, na sociedade capitalista, os problemas do acesso desproporcional dos indivíduos aos bens materiais de consumo e de serviços. Analisamos que o racismo contribui para manter e justificar a desigualdade no consumo dos bens produzidos, pois a distribuição corresponde a critérios organizados a partir dos interesses dos capitalistas, de sua classe e de sua concepção de mundo, e não correspondem ao critério da livre competição dos agentes que proporcionam o seu trabalho.

Ao postular a relação entre o movimento negro e as lutas de classes, Cunha Jr. (1992) considera o aspecto histórico e ressalta que o modelo de oposição de duas classes não esclarece suficientemente o entendimento do antagonismo de classes no quadro do recorte desta pesquisa. A heterogeneidade de classes sociais e de interesses permite um modelo de vários segmentos de classes sociais em conflito, partindo de uma classe completamente despossuída de bens econômicos, não somente de meios de produção, mas também de bens sócio-culturais (saúde, educação e lazer), até as classes proprietárias integrais do meio de produção. Na interpretação das lutas de classes, especificamente no Brasil do século XX, existem divergências no debate da problemática “classe e raça”, além de interesses no interior da classe.

Existem complicadores, neste conjunto de classes sociais, que são as diferenças de realidades e de interesses encontradas dentro da classe. Dentro da classe operária, existe pouca coisa de comum entre um metalúrgico da moderna indústria dos grandes centros e os cortadores sazonais de cana das zonas agrárias. [...] levando em conta aquilo que particulariza e que é demais antigo no trabalho no Brasil, a mão de obra negra. Para isso a vida dos nossos antepassados vai dar a linha mestra da questão do trabalho no Brasil. **Trabalho escravo**, baseado na posse pelo senhor dos fatores

do meio de produção, terra, à mão de obra e ferramenta. Havendo também a apropriação total pelo senhor do produto do trabalho escravo, resultando na ausência de consumo do grupo majoritário, trabalhador, produzindo uma sociedade unicamente exploradora. (CUNHA JR., 1992, p. 94, *grifos do autor*)

Estas diferenças no interior da classe não são destacadas no sentido de inviabilizar uma estratégia de ação conjunta da classe explorada, mas no sentido de analisar a complexidade e abrangência dos trâmites da Lei 10.639/03. Pois as ações em torno dessa Lei Federal extrapolam a simples prescrição de inclusão no currículo da Educação Básica de conteúdos *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Nessa formação, o suporte ideológico da sociedade colonial brasileira encontra-se na elaboração racista que ela consegue dar à demanda da mão-de-obra. As interpretações pelo caminho da relação de senhor de escravo e escravizado na casa grande enriquecem o entendimento da formação histórica brasileira no aspecto secundário. O fato é o seguinte: a função determinante do sistema de escravização ocorreu na produção e não nos serviços da casa do senhor de escravos, pois são as relações de produção importantes que dão origem a toda formação do Brasil e encontram-se organizadas prioritariamente pela relação escravo no eito e senhor de escravo. A população livre presente nos praticamente quatro séculos de História do sistema escravista no Brasil não é determinante significativo na relação de produção, no entanto tende a ter uma importância na modificação entre o trabalho escravizado e o trabalho livre. Em resumo, o trabalho escravizado no Brasil não pode ser suplantado na interpretação das lutas de classes em nosso contexto histórico (CUNHA JR., 1992).

A questão **escravo=senhor de escravo**, durante três quartos da história do Brasil, tem polarização numa questão **negro-branco, mão de obra negra e elite** dirigente e proprietária branca. Mesmo no referente à **mão de obra indígena** existe a polarização não **branco-branco**.

Face a este antecedente histórico, acredito ser difícil a discussão do outro ¼ da história nacional, sem levar em conta o peso das questões raciais no conjunto das questões da formação de uma sociedade de classes. (CUNHA JR., 1992, p. 95, *grifos do autor*)

Analisamos que nós somos herdeiros dos três quartos de nossa História marcados pelo trabalho escravizado, e que o atual preconceito racial, presente nas relações sociais, “recai em sua gênese advinda da exploração de classe” (FIUZA,

2006, p. 63)²³. Naquele contexto social, aqueles que produziram as riquezas, conforme Darcy Ribeiro, acima analisado, não consumiram e ainda, como “prêmio”, foram privados de direitos sociais e políticos elementares. De fato, analisar o multiculturalismo “é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem” (GONÇALVES, 2006, p. 9). Compreendem-se as regras deste jogo a partir da análise do contexto sócio-histórico nos quais os sujeitos agem, pois o contexto de onde se fala permite entender o significado do multiculturalismo contemporâneo. Esta relação entre multiculturalismo e o contexto de onde se fala é visível no caso dos negros dos Estados Unidos, os quais rejeitam as denominações “*black*” e “*negger*”, porque estas estão carregadas de imagens negativas, preferindo serem nominados como afro-americanos. Visto a partir de nosso contexto, aquela reivindicação traz incorreções, pois os negros dos Estados Unidos não percebem que acabam incorporando a ideologia eurocêntrica de seus adversários brancos, que se consideram os únicos americanos das três Américas. De fato, os afro-americanos são os negros do Brasil, os de Cuba, da Venezuela, os equatorianos, os do Haiti ou de qualquer país da América. Enfim, para quem vive experiências multiculturais, o multiculturalismo não tem um único significado, trata-se de termo polissêmico e polêmico, pois “pode designar tanto uma filosofia antipreconceito como uma metodologia para a reforma educacional, ou ainda, um conjunto de saberes no interior dos programas curriculares” (RAMOS, 2007, p. 94).

Também MacLaren (2000), ao problematizar o multiculturalismo a partir da sociedade norte-americana, ressalta a sua polissemia, classifica-o como

²³ A Sociologia marxista sustenta que diferentes grupos étnicos são colocados em relações de cooperação ou conflito pelo fato de que, como grupos, têm diferentes funções econômicas e políticas. Ao surgir no contexto europeu, o marxismo foi aplicado na análise das relações com os meios de produção e a formação de classes nas sociedades industriais capitalistas e, posteriormente, ao ser aplicado a outras sociedades, como o Brasil (periferia colonial), é certo que seus conceitos de classe e de luta de classes exigem uma ampliação, principalmente ao se considerar problemas de raça e etnia. É demasiado limitado aquele marxismo que só vê a luta de classes surgir dentro de unidades nacionais limitadas e etnicamente homogêneas. O capitalismo converge para ser um fenômeno mundial e deve ser compreendido como um sistema econômico mundial, dentro do qual uma unidade de análise são os impérios constituídos com a expansão política e econômica de potências européias entre os séculos XVI e XIX. Nessas unidades, não houve uma simples divisão da população em uma única burguesia e um único proletariado, mas ocorreu o desenvolvimento de relações variadas e diferentes para com a ordem econômica e política por parte dos diversos grupos étnicos e raciais dotados eles próprios de interesses que entendiam como os mais distintos e opostos. (BOTTOMORE, 2001, p. 310)

multiculturalismo “conservador ou empresarial”, “humanista ou liberal”, “liberal de esquerda” e “crítico ou revolucionário”.

O multiculturalismo conservador ou empresarial pretende a constituição de uma cultura comum, unitária e nacional, na qual os componentes da diversidade cultural – racial, sexual – deveriam ser assimilados como “acréscimos” à cultura definida por padrões brancos, euro-americanos. O multiculturalismo humanista liberal reconhece que vivemos numa cultura igualitária em termos de etnias e grupos, e aponta as desigualdades de oportunidades no sistema capitalista que devem ser corrigidas através de reformas que melhorem as condições de vida da população marginalizada para torná-la competitiva economicamente neste modelo social. O multiculturalismo liberal de esquerda encontra-se mais atento aos modos de operar do poder e do privilégio e sublinham as diferenças culturais ditadas por classe, raça e sexualidade. Aceitam que deveria ser feita uma reparação histórica evitando que os diferentes grupos, minorias ou indivíduos fossem feridos com palavras ou comportamentos censuráveis. O multiculturalismo crítico ou de resistência entende que a representação de raça, classe e gênero são fruto das lutas sociais que visam desestabilizar os sentidos dominantes na sociedade. Pretende colocar em evidência as condições sociais e históricas que constroem e naturalizam as diferenças e desigualdades no sentido de facilitar resistências (RAMOS, 2007).

Destacamos diferentes interpretações do multiculturalismo para enfatizar que aceitamos aqui que não existe uma acepção única desse fenômeno. Vale destacar que a luta anti-racista do Movimento Negro tem um significado de resistência às formas de dominação cultural, social e, por que não, econômica. Porém, quando esta bandeira é “incorporada nos discursos de organismos internacionais, como o do Banco Mundial e seu ‘receituário’ para as políticas educacionais dos países pobres” (FIUZA, 2006, p. 67), é aceitável como um mecanismo de legitimação da dominação. Ainda analisamos que, no plano de luta das minorias, não podemos deixar de considerar que “as políticas neoliberais contribuem para o esvaziamento da esfera política das lutas específicas e, além disso, desvinculam a relação dos problemas dessas minorias com a exploração mais significativa que é a de classe” (FIUZA, 2006, p. 67)²⁴.

24 Sobre o multiculturalismo como um mecanismo que colabora para a conservação da sociedade capitalista, ver, SBARBELOTTO, V. S. **As diretrizes curriculares nacionais para o ensino**

Precisar o que é multiculturalismo é Uma tarefa espinhosa, difícil. As opções de análise desse fenômeno consideram ser mais relevante descrever as condições sócio-históricas nas quais o fenômeno multicultural surge como um dos princípios norteadores de políticas culturais, muitas vezes interferindo nas relações de poder. Na sua origem, o multiculturalismo “aparece como princípio étnico que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais” (GONÇALVES, 2006, p. 9). Se, de início, os movimentos multiculturalistas apregoavam unicamente a reivindicação de grupos étnicos, a partir da segunda metade do século XX atravessaram um universo cultural mais extenso. Estabeleceram alianças com outros grupos minoritários e culturalmente dominados e, no plano de suas organizações política, atuam em conjunto para fazer valer seus direitos civis (GONÇALVES, 2006).

O estudo das reivindicações dos grupos étnicos dominados situa-se no contexto de globalização, aceito aqui como um processo de intensificação dos intercâmbios transnacionais no plano dos fluxos de capitais, trabalho, pessoas, informações, valores, artefatos culturais, estabelecendo uma relação de interdependência e internacionalização que superam as fronteiras dos Estados Nacionais. Se, por um lado, é aceitável que a globalização não é um processo homogêneo e nem tão recente, de outro lado, analisamos que os símbolos que se globalizam são ocidentais, com destaque para os norte-americanos. Ponderamos que a ocidentalização ou americanização, diferente de globalização, “pressupõe relações de poder assimétricas entre Estados hegemônicos (por eles próprios ou através das instituições internacionais) e os países periféricos” (RAMOS, 2007, p. 95). Conforme já acima exposto sobre o desenvolvimento desigual nas diferentes regiões brasileiras, esta diferenciação entre contornos sociais, econômicos e culturais pode ocorrer entre regiões dentro de um país ou até mesmo de uma cidade.

A globalização é um tema amplamente discutido em nossos dias, por pesquisadores de inúmeras áreas. Perspectivas a favor ou contra, de economistas, antropólogos, sociólogos, historiadores, entre outras áreas de conhecimento abordam esta temática. Conforme Castanho (2001), o processo de globalização é

uma tendência que acompanha toda a constituição histórica do capitalismo, pois “a globalização tem a mesma idade do capitalismo” (CASTANHO, 2001, p. 14). Esclarecemos que, na seqüência de sua argumentação, esse autor considera que na evolução do capitalismo podem ser destacadas três fases: a fase mercantil atribuída ao período do século XV à segunda metade do século XVIII, a fase industrial até o início de 1970, e, deste então até hoje, a fase pós-industrial.

Embora um mesmo fio perpassasse esses três momentos, que é a lógica do capital, elevado à categoria de sujeito, não se pode deixar de reconhecer profundas diferenças entre cada uma das fases. A principal diz respeito à forma de acumulação do capital, que é basicamente comercial na primeira, essencialmente manufatureira na segunda, gerencial e financeira na atual. (CASTANHO, 2001, pp. 14-15)

Neste processo diferenciado do desenvolvimento do capital, podemos delimitar uma única tendência que se resume no objetivo de atingir todas as partes do mundo de forma interligada através de um mercado mundial. Estabelece-se uma nova forma de produzir mercadorias, caracterizada por um padrão de produção, trabalho e consumo. Aplica-se praticamente no mundo todo o processo de flexibilização da produção capitalista.

Apesar de haver poucos países desenvolvidos e uma maioria de países subdesenvolvidos, existe uma única civilização mundial criada pelo capitalismo. Os países desenvolvidos concentram a produção, a riqueza e geram o conhecimento científico e tecnológico que movimenta a economia mundial. Os demais países, por mais que procurem soluções para o problema do subdesenvolvimento, acabam se ajustando ao modo de vida e às instituições dos países ricos, participando de modo subordinado da civilização mundial criada pelo capitalismo. (ESPINDOLA, 1998, p. 9)

O conceito de globalização também pode ser articulado como uma expressão da fase atual do desenvolvimento das forças produtivas e, sob este aspecto, a globalização é um processo de desfazer fronteiras, de pensar o mundo como um todo comunicável por regras e práticas comuns, que deve ser aceita por todos, indistintamente. Neste ponto de vista, o benefício consiste na solidificação de um mercado sem limites entre as nações, imaginário de liberdade máxima na expectativa de um mercado em expansão. Em decorrência, analisamos a globalização como uma intensificação dos intercâmbios transnacionais no âmbito da

produção, comércio, finanças e cultura, conectada à disseminação de informações e imagens, através dos meios de comunicação.

Em debate publicado na *Revista Crítica Marxista*, Octavio Ianni (1996, pp. 130-131) destaca e explica a relação da globalização como uma nova configuração de expansão imperialista.

Um e outro se contrapõem, se complementam, dinamizam-se ou se atiram, conforme a dinâmica das relações, processos e estruturas que constituem o capitalismo como modo de produção mundial. Não se trata de imaginar que um nega ou anula o outro, mas de reconhecer que ambos se determinam reciprocamente. Entretanto, o globalismo subsume histórica e teoricamente o imperialismo. Trata-se de duas configurações históricas e teóricas distintas. Podem ser vistas como duas totalidades diferentes, sendo que uma é mais abrangente que a outra. O globalismo pode conter vários imperialismos, assim como diferentes regionalismos, muitos nacionalismos e uma infinidade de localismos. Trata-se de uma totalidade mais ampla e abrangente, tanto histórica como logicamente. (IANNI, 1996, p. 130)

O imperialismo trata da relação metrópole e suas colônias dependentes. E exemplifica-se no imperialismo japonês, norte-americano, inglês e outros. “Trata-se de um conjunto articulado de nações, nacionalidades e tribos, sob o mando da nação que exerce um poder de tipo metropolitano” (IANNI, 1996, p. 130). A globalização possivelmente seja vinculada a um estágio posterior, ou mais amplo que o imperialismo, no que se refere à produção e concentração de capital.

Na medida em que se desenvolvem as forças produtivas e as relações de produção, acelerando a concentração e a centralização do capital em escala mundial, logo se forma uma configuração mais abrangente. As empresas, corporações e conglomerados transnacionais extrapolam as fronteiras preestabelecidas e movimentam-se pelos continentes, ilhas e arquipélagos. Aos poucos, as relações, os processos e as estruturas características do globalismo recobrem, impregnam, modificam ou recriam os nexos de cunho imperialista; mas em outros níveis, com outra dinâmica. Acontece que a reprodução ampliada do capital adquire novos dinamismos no âmbito do capitalismo global. Neste ambiente, as forças produtivas e as relações de produção adquirem outras possibilidades de desenvolvimento intensivo e extensivo. A nova divisão transnacional do trabalho e da produção provoca todo um rearranjo das fronteiras, recobrando ou atravessando as mais diversas formas de organização social do trabalho e produção tribais, locais, nacionais e regionais. (IANNI, 1996, pp. 130-131)

Segundo Harvey (1996), ao analisar a reestruturação do trabalho no final do século XX, destaca que esta reestruturação seria marcada pelo aumento do desemprego, ganhos modestos de salário real, retrocesso do poder sindical, aumento da competição das empresas. Isto resultaria no derramamento de contratos flexíveis de trabalho, desconcentração do espaço físico produtivo, trabalhadores subcontratados, terceirização, multiplicando os movimentos migratórios em que diferentes culturas também interagem a partir dos encontros de pessoas com vivências diferenciadas culturalmente.

Retornando as ações educacionais no plano do sistema educacional, segundo Coutinho (1996), na perspectiva da educação multicultural, conforme está acima exposto, ocorre um conflito entre duas contrastantes abordagens: multiculturalismo e etnocentrismo. Forjando a homogeneização cultural em contraste com as diferenças culturais da população multicultural brasileira e a desigualdade social, através da educação, o etnocentrismo penaliza, no âmbito da educação formal, as crianças que estão fora do padrão etnocentricamente europeu branco e, porque não, “bem sucedido na vida”, pertencentes à classe média e alta. Ponderando na perspectiva de nosso tema central e da concretização dos princípios definidos pela Lei 10.639/03, bem como do debate em torno da política de cotas para negros nas universidades públicas, se examina que há um oponente empenho conservador ancorado na Antropologia e na Genética em minimizar as diferenças e reforçar o princípio da igualdade formal.

A “redescoberta”, por parte do discurso contra as políticas afirmativas para negros, da ausência de raças na espécie humana pela Antropologia, num primeiro momento, e depois pela Genética, são um esforço conservador de restabelecer o desgastado princípio de igualdade formal que permita a continuidade do tratamento igual aos que são, na verdade, desiguais, de modo a não colocar o Estado a promover igualdade. (CERRI, 2008, p. 82)

Na nossa prática escolar, o espaço para a diversidade cultural e social é reduzido e a educação formal busca enfatizar os distintivos do eurocentrismo. Possivelmente se quer, no Brasil mestiço, que os valores ocidentais permaneçam como hegemônicos, negando a diversidade racial. Diante do surgimento da perspectiva multicultural e da luta anti-racista, é comum se afirmar que existe

somente uma raça humana, negando desta forma a diversidade, no entanto no conjunto das relações sociais esta igualdade não se realiza.

Da constatação de que raças não existem, não deriva logicamente a afirmação de que somos todos iguais. Ora, temos aparências diferentes, fenótipos distintos, e isso não é irrelevante nas relações sociais. Nenhuma criança pede à outra seu exame de DNA para isolá-la na escola, na hora do lanche: elas o fazem a partir da aparência do(a) colega. Ninguém é recusado num emprego pelo seu código genético, mas pela aparência. Se a raça não existe como conceito biológico ou antropológico, a raça existe nas relações sociais! A raça existe na Sociologia, na História, na porta da casa noturna, na hora do mau policial decidir se atira primeiro e pergunta depois ou o contrário. A raça não reúne as pessoas pelo mapa genético, mas pela experiência social compartilhada, pelos relacionamentos, pressupostos, preconceitos. Que essas relações sejam temperadas, no Brasil, pela posse ou não de dinheiro e bens, é uma especificidade das relações sociais brasileiras, não um fator que negue o peso das relações raciais (CERRI, 2008, p. 83, *grifos do autor*)

Bento (2005) problematiza a pesquisa de Raquel Oliveira em escolas estaduais de São Paulo para confirmar o alcance de estereótipos na conduta do educando:

O estudo revela que, no espaço escolar, a criança branca é o principal agente discriminador de crianças negras. Do total de crianças brancas, 44% assume que discrimina as negras. De fato, diferentes estudos demonstram que, em situações de brigas e conflitos, as palavras negro e preto sempre surgem como xingamento. Além disso, nas conversas e brincadeiras, alguém sempre lembra de uma piadinha sobre negros. (BENTO, 2005, p. 41)

Cabe ressaltar que não se quer naturalizar o racismo e aceitar que as crianças já nascem racistas, ou que todas as crianças brancas têm uma tendência natural para se considerar superiores e praticar o racismo contra as crianças negras, no entanto, apreendem rapidamente o racismo construído nas relações sociais que estabelecemos. E, como a escola é uma instituição componente de nossa sociedade, por sua vez, também reproduz o racismo, bem como pode estabelecer mecanismos anti-racistas. Em sua análise, Bento (2005) seleciona quatro afirmativas que revelam o racismo nas relações escolares:

Na escola, quando um aluno negro falta à aula os colegas brancos não querem lhe emprestar os cadernos, a lição. [...] A falta de

coleguismo é um dos fatores que influenciam a saída das crianças negras das escolas [...] Há mais coleguismos entre brancos do que entre brancos e negros. [...] Muitas vezes existe apenas um negro em determinada sala de aula e ele fica sem ter com quem brincar, visto que muitas crianças brancas preferem brincar com outras da mesma cor. [...] As crianças ficam me chamando de saci, macaco e falam também que a escola não foi feita para negros. (OLIVEIRA, 1992 *apud* BENTO, 2005, p. 41)

Analizamos que estas falas e situações que ocorrem no interior das unidades educacionais retomam e revelam a discriminação racial presente nas relações sociais que estabelecemos em nossa sociedade. Também podem ser vinculadas às dificuldades em reconhecer e respeitar as diferenças frente à construção de uma suposta identidade brasileira vinculada às características eurocêntricas. A referência mínima ao papel da mídia, como temática secundarizada nesta pesquisa, também é aceita aqui como um processo que faz triunfar a cultura do “branqueamento” como hegemônica. Um destaque pode ser dado para o incentivo ao propalado consumismo através da propaganda de produtos materiais, pois é razoável aceitar que imputa como sujeito consumidor alguém com traços destacadamente “brancos”.

Utilizando a mídia, em larga escala, para vender seus produtos, o poder econômico [...] cria novas necessidades e interesses e amplia o consumo, influenciando as preferências dos consumidores, jogando por terra estilos de vida, símbolos, e subjetividades. Com isso gera novas identidades com o consumo, homogeneizando e padronizando normas, gostos, e consensos com uma nova cultura massificada e ideologizada, que desenraiza tradições e desreferencializa populações inteiras de suas diferenças culturais e étnicas, enquanto revitaliza racismos e provoca a mundialização da cultura. (BELLONI, 1994 *apud* COUTINHO, 1996, p. 381)

Coutinho (1996), ao sugerir uma proposta de educação multicultural para o Brasil, em tempos de século XXI, apresenta como conceito de multiculturalismo a coexistência e convivência pacífica e cidadã de etnias, gêneros, culturas e grupos diversos em respeito mútuo, equidade de acesso aos bens sociais, a liberdade de escolha de sua identidade cultural, sem injurições, superposições, hegemonias ou dominações. Esta autora postula para o Brasil um multiculturalismo que tenha como ethos a forma avançada de democracia racial, trazendo um maior equilíbrio de poder e riqueza entre etnias e culturas, com direito e respeito à diversidade cultural dos grupos humanos em busca da cidadania. Para esta autora, os defensores do

multiculturalismo brasileiro estariam lutando pela afirmação da cultura brasileira, diversa e plural como cultura nacional, cunhada como multicultural. Ou seja:

uma metacultura, formada atualmente pela superposição hegemônica da cultura euro-brasileira (neocolonizadora) regionalizada, e dezenas de etnias e um número ainda maior de culturas das três raças, o que faz dela, não uma simples cultura, mas um composto cultural (COUTINHO, 1996, p. 382)

Ou ainda se constituindo em contraste com a perspectiva eurocêntrica, como “um complexo de modos de viver e trabalhar, sentir e agir, pensar e falar que não se organizam em algo único, homogêneo, integrado, transparente” (IANNI, 1992 *apud* COUTINHO, 1996, p. 382). Coutinho (1996) argumenta que o

liberalismo carrega, como contradição interna, certos valores humanos universais (liberdade, igualdade, participação, etc.), os quais se opõem à desumanização intrínseca do capitalismo, e ensejam que lideranças sociais [...] reajam em âmbito mundial num movimento global de reafirmação de humanidade e identidade dessas etnias e nações. Resulta daí uma espécie de contra-ideologia à indiferença dos países centrais com a sorte dos terceiro-mundistas, em que proclamam a diversidade cultural e seu direito à diferença. (pp. 381-382)

A educação multicultural é o processo através do qual se pretende refletir sobre a diversidade cultural de um país, tendo a oportunidade e a opção de apoiar e manter uma ou mais culturas, isto é, sistemas de valores, estilos de vida, símbolos. Coutinho define a educação multicultural como um procedimento e o modo de educar valorizando os diferentes legados culturais e sociais de uma nação e suas relações umas com as outras, na edificação da coexistência pacífica dentro e fora do país, em que se respeitam os direitos humanos e a diversidade, e se promovem a identidade cultural, cidadania e a melhoria da qualidade de vida.

O multiculturalismo e a educação multicultural se fundamentam em três pilares considerados essenciais: “pressupostos democráticos, valores humanos universais e metas” (COUTINHO, 1996, p. 383). Como pressupostos democráticos apresentam-se a liberdade, igualdade, solidariedade, diversidade e participação. Entre os valores humanos universais enfatizam-se a base axiológica da educação multicultural, tais como: verdade, amor, paz, retidão e não violência. No plano das metas se postula o resgate, a preservação e a revitalização e o desenvolvimento da

identidade cultural, a construção da cidadania e a melhoria contínua da qualidade de vida e do ensino.

Esta proposta de educação multicultural para o Brasil do século XXI está focalizada na valorização da diversidade cultural brasileira que se estabelece como conseqüência de sua formação histórica “reafirmando sua identidade cultural nacional, em meio à globalização subordinada, em que nos estão submergindo os governos latino-americanos subservientes às políticas globais ditadas pelos países centrais”²⁵ (COUTINHO, 1996, p. 382).

Na avaliação dos resultados educacionais (repetência, evasão e analfabetismo), não é comum considerar que as estatísticas sobre o chamado “fracasso escolar” também mascaram o problema do racismo e do preconceito. Os dados oficiais das pesquisas educacionais são apresentados como se estivessem falando de uma clientela escolar que é social, econômica e etnicamente homogênea. Os números do IBGE mostram que, em termos de percentuais, os afro-brasileiros reprovam mais, e ficam menos tempo na escola. Logo, o que explica o fracasso escolar é a posição de classe, pois é o pobre que reprova. Coutinho (1996) condiciona a explicação do fracasso escolar destes ao fato da escola reproduzir a ideologia dominante através das idéias pedagógicas, inferiorizando a produção intelectual da população negra em relação ao chamado saber ocidental, destruindo a identidade da criança negra e impondo-lhe um ideal de ego branco. Entende que a

Identidade cultural é a identificação, sensação e sentimento de participar ou pertencer à cultura de um grupo, classe, etnia, gênero ou país, em termos de valores, atitudes e padrões de comportamentos, conceito, símbolos e significados coletivos, consolidados no processo histórico. (COUTINHO, 1995, p. 110 *apud* COUTINHO, 1996, p. 383)

A autora afirma, também, que no Brasil o conflito entre multiculturalismo e etnocentrismo eurocêntrico resulta num currículo escolar em que as culturas das etnias consideradas subalternas, portanto não hegemônicas, estão minimamente representadas. Por último, considera, com base em Otis L. Scott, que a organização curricular da educação multicultural apresenta uma abordagem aditiva e outra

²⁵ Ponderamos que este domínio não é absoluto, pois se percebe a existência de fragmentos rebeldes a esta pretensão, tais como a eleição de um indígena, Evo Morales, como presidente da Bolívia, e, também, Hugo Chavez na Venezuela. É aceitável analisar que a política estatal daqueles presidentes tendem a alterar a configuração acima.

integrativa. A aditiva consiste em adicionar conteúdos representando as perspectivas dos grupos marginalizados, ou “estrelas”, protótipos do sucesso dos grupos étnicos (Zezé Motta, Benedita da Silva, Pelé, Barack Obama, entre outros). Já a abordagem integrativa busca a transformação gradual do núcleo central do currículo pela expansão dos conteúdos multiculturalistas, envolvendo experiências multiculturalistas, ancorada no trabalho interdisciplinar e no uso dos recursos didáticos.

Ocorre que entre o objetivo proposto pelo Movimento Negro - contemplado pela Lei 10.639/03 e a atual prática de ensino articulada nas unidades da Educação Básica - existe uma lacuna a ser superada. Mais ainda, ao se indicar que a proposta de educação multicultural está “comprometida com a democratização das relações sociais e raciais (através da distribuição mais igualitária da riqueza...) e com a emancipação das classes trabalhadoras (COUTINHO, 1996, p. 382).

Estamos convencidos de que os professores como sujeitos históricos com formação acadêmica vinculada aos pressupostos do eurocentrismo, enfrentarão dificuldades para reconhecer uma alteração curricular influenciada pela tendência multicultural. A resposta a esta questão influenciará as atividades curriculares que serão desenvolvidas para superar a discriminação racial. A discussão da discriminação racial, pautada no discurso classista, estará apontando, em última análise, para a superação do sistema capitalista, denunciando o racismo como uma mazela do sistema.

CAPÍTULO II

2. O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL E A LUTA PELA VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Neste capítulo, analisamos a legislação educacional no Brasil em relação ao racismo, com maior ênfase na Lei Federal 10.639/03 e no Movimento Negro – MN. No percurso, buscamos verificar uma possível sintonia entre as propositivas da legislação educacional e as reivindicações do MN. A relevância dessa análise justifica-se por atravessar o tema central desta pesquisa, pois este movimento representa uma resistência às desigualdades raciais, uma vez que os afro-brasileiros pertencem às camadas sociais mais pobres. Representa também uma oposição ao modelo cultural dominante, cujo plano é fundamentado pela política do branqueamento, pelo determinismo racial, pelo eurocentrismo e pela democracia racial, os quais praticamente negam a história e os valores culturais dos afro-brasileiros e da África.

Alguns elementos anunciados na introdução deste trabalho serão aqui aprofundados com o objetivo de analisar o contexto de construção da Lei 10.639/03 e o conjunto de ações e alterações que esta lei pretende implantar na Educação Básica, especificamente a nível curricular na disciplina de História. Ponderamos sobre as diretrizes tanto do Conselho Nacional de Educação quanto do Conselho Estadual de Educação, no intuito de compreender os elementos mais significativos desta legislação. É admissível que a Lei 10.639/03 esteja vinculada a um conjunto maior de programas de ação afirmativa decorrentes do Estado. É nossa intenção circunscrever e problematizar as ações determinadas e orientações dadas pela SEED/PR, documentos expedidos, ações, focando e sugerindo providências para o cumprimento dos princípios da Lei 10.639/03 nas unidades de ensino.

2.1 ELEMENTOS DA HISTÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO NA REPÚBLICA BRASILEIRA

Problematizamos o MN a partir do pressuposto de que é um movimento social que atravessa toda história do Brasil no período republicano. Um movimento social pode ser caracterizado como um grupo organizado, sob um comando

determinado ou não; possuindo um programa, objetivos ou plano comum baseando-se numa doutrina própria, com princípios valorativos ou uma ideologia, visando um fim específico ou uma mudança social. A partir desta acepção de movimento social, é presumível uma demarcação do que seja o MN, a sua organização, o seu programa, os seus objetivos, os seus princípios e o seu fim específico. Designadamente o MN é a luta dos afro-brasileiros com o objetivo de resolver suas dificuldades na sociedade abrangente, em particular os problemas oriundos de preconceitos e de discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

O conceito de raça e a identidade racial é ditame capital para a organização do MN, uma vez que serve de elemento de interposição das reivindicações políticas bem como de mobilização. Na definição do conceito de raça, não estará em evidência a genética e sim as relações sociais, pois este é acentuado como uma edificação social, com pouco ou nenhum alicerce biológico. A raça é importante porque as pessoas consideram e analisam o outro de acordo com as idéias socialmente aceitas. O uso do termo raça fortalece distinções sociais que não possuem qualquer valor biológico, mas a raça continua a ser enormemente importante nos intercâmbios sociológicos e, portanto, deve ser levada em conta nas análises sociológicas e históricas. Segundo Gonçalves (1998), o termo raça se aproxima do termo etnia. Enquanto o primeiro pode ter implicações biologizantes e naturalistas e foi usado para assinalar o passado histórico de um grupo humano com as mesmas características genéticas, mas sem relação de parentesco; o termo etnia, cunhado por Max Weber, designa a menção a um passado ou a uma história comuns de um determinado grupo, independente da relação consanguínea.

Além da definição daquele movimento, vinculada à luta anti-racista, existe outra definição com uma maior abrangência do MN e que faz maior sentido para o militante negro, porém é problemática para ser contemplada numa abordagem historiográfica, uma vez que abarca qualquer manifestação que tenha a presença do negro brasileiro:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como clubes de negros], artísticas [como os

inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos centros de pesquisa] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e 'folclóricos' – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS, 1994 *apud* DOMINGUES, 2007, p. 102)

Analisamos que o MN se articula e engendra suas reivindicações na construção da sociedade moderna brasileira, ou seja, o mesmo contexto sócio-histórico que possibilitou o surgimento do movimento operário:

[...] os movimentos negros se constituíram, enquanto atores coletivos, no mesmo espaço/tempo em que se consolidava, no país, a estrutura social de classes, em conformidade à ordem social competitiva, dando à luz as primeiras formas associativas de luta, específica dos trabalhadores urbanos (GONÇALVES, 1998, p. 33)

Se as mesmas circunstâncias permitiram o surgimento dos movimentos de classe e do Movimento Negro, e os dois movimentos coexistiram ao longo do período republicano, não significa que apresentem as mesmas reivindicações. O MN se afasta das “formas tradicionais de organização das classes sociais (partidos e sindicatos), introduzindo, na luta contra o preconceito racial, outras dimensões, não sociais, da identidade, com forte poder de mobilização” (GONÇALVES, 1998, p. 35). E, continua este autor argumentando que, na década de 1920, evocam a “*raça*”, na década de 1940, evocam a “*tradição afro-brasileira*” e, finalmente, na década de 1970, evocam a “*cultura negra*”. Argumenta que estas são as três dimensões na categoria *etnicidade*, aceita como

um conjunto de características que permitem a um grupo humano distinguir-se de outros, fornecendo, ao mesmo tempo, um riquíssimo vocabulário por meio do qual os membros falam de si mesmos; constroem, desconstroem e reconstroem a própria subjetividade, interativa e historicamente. [...] a *etnicidade* funciona como uma espécie de linguagem que auxilia os sujeitos que a praticam a dialogar com outros que falem linguagens diferentes. (GONÇALVES, 1998, p. 35)

Analisamos que a *etnicidade*, conforme esta definição, não se destaca no começo das manifestações do MN como uma esfera autônoma. Ela se entrelaça

com questões econômicas e políticas, e, neste plano, constituíam-se os laços de identidade entre os sujeitos do MN. O TEN, a afirmação de valores culturais dos afro-brasileiros e a legalização das práticas religiosas oriundas da África são fatores que contribuíram como reforço à sua autonomia. No entanto, na década de 1970, é estabelecida uma separação clara entre as organizações políticas e as organizações culturais, e, assim, o MN é reconhecido como um coletivo dividido. Este, de um lado, procura alianças com os setores progressistas, tais como partidos políticos de esquerda e sindicatos, como uma forma de reforçar o caráter instrumental de suas organizações, de outro lado, prende-se na tradição afro-brasileira para afrontar as formas de dominação cultural do mundo moderno. Além de uma definição da etnicidade, cabe destacar que desempenho ela abarca na constituição do sujeito moderno (GONÇALVES, 1998).

Passaremos a destacar alguns elementos da história do MN para verificar como esta organização, nas suas diferentes configurações, interage e influencia a modernidade através de seus protestos e reivindicações.

Domingues (2007), numa abordagem didática, divide a história deste movimento organizado na República em quatro fases. A primeira fase do movimento negro - da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937), assinalada pela abolição da escravatura e pela Proclamação da República - é caracterizada, além da carta de alforria, pela ausência de ganhos materiais e simbólicos para a população negra, pois a mesma foi marginalizada.

[...] seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da teoria do branqueamento; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus. (ANDREWS, 1991 *apud* DOMINGUES, 2007, p. 103)

No início da República, a reação à marginalização dos ex-escravizados contempla a inspiração de dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) de cunho assistencialista, recreativo e cultural, em alguns Estados do território brasileiro.

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade

Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RS, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. [...] Algumas delas tiveram como base de formação 'determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical' (DOMINGUES, 2007, p. 103)

Como instrumento principal de mobilização, este movimento dissemina desde então a denominada imprensa negra, veiculada em jornais publicados e elaborados por negros focando as angústias dos afro-brasileiros.

Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi A Pátria, de 1899, tendo como subtítulo Órgão dos Homens de Cor. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; e A Sentinela, em 1920. No município de Campinas, O Baluarte, em 1903, e O Getulino, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o Clarim da Alvorada, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo. A imprensa negra conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o "preconceito de cor", como se dizia na época. Surgiram jornais dessa mesma natureza em outros estados, como a Raça (1935), em Uberlândia/MG, o União (1918), em Curitiba/PR, O Exemplo (1892), em Porto Alegre/RS, e o Alvorada, em Pelotas/RS. Este último – publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965 – foi o periódico da imprensa negra de maior longevidade no país. (DOMINGUES, 2007, pp. 104-105)

Se, por um lado, estes jornais dão voz às denúncias do negro brasileiro, reclamando por trabalho, habitação, educação e saúde, de outro lado, é imaginável analisar que revelam a conjuntura de discriminação racial em relação aos negros que se mantém, apesar da carta de alforria, no período pós-abolição. A imprensa dos "ricos" também se manifestava em relação aos afro-brasileiros. Segundo Azevedo (2004), o conto a seguir, de autoria de Arthur Cortines, foi divulgado no "Correio Paulistano" em 26 de julho de 1888. Este jornal representava a opinião de Antonio Prado, político influente do império e incentivador da imigração europeia:

Tia Josefa dos Prazeres era uma negra muito feia que inspirava medo às criancinhas cada vez que as fitava com aqueles olhos felinos, injetados de sangue. Recém-chegada à cidade juntamente com seu marido, pedreiro e coveiro Manoel Congo, levou algum tempo para que ela ganhasse a confiança de seus habitantes. Tia Josefa, porém, sabia fazer uns ótimos pasteizinhos de carne, muito alvos e macios, e com o tempo conseguiu muitos fregueses. Além disso a sua casa, situada ao lado do cemitério, começou a ser bastante procurada por aqueles desejosos de mezinhas de uma boa parteira. Assim, o tempo venceu as primeiras desconfianças e, embora as crianças ainda olhassem assustadas – tal como uma feiticeira de seus pesadelos -, tia Josefa tornou-se uma figura imprescindível do cotidiano de pacatos cidadãos. Mas um dia Nini, uma linda menina loira, rosada, alegre e esperta, por causa de um pequeno resfriado, começou a tomar as beberagens de tia Josefa e, ao invés de melhorar, piorou rapidamente. Chamado finalmente o médico, já não havia mais remédio para ela, a não ser buscar Manoel Congo para enterra-la. Para consolar a pobre mãe, a boa tia Josefa passou a presenteá-la com aqueles seus deliciosos pastéis. Esta história terminaria aqui se não fosse a mãe, inconsolável, pedir para ver a filha ainda uma ultima vez, oito dias depois de sua morte. Para seu espanto, nada mais havia no pequenino caixão aberto pelo coveiro. A suspeita criou asas e a polícia cercou a casa de tia Josefa e Manoel Congo. Lá dentro encontrou cachos loiros, restos de roupa de crianças e, embaixo da mesa da cozinha, pequeninos ossos [...] O povo quis esquartejar os dois negros, enquanto a mãe da linda menininha morta, quase louca, contorcia-se horrorizada – tinha comido a filha em pastéis.(CORTINES *apud* AZEVEDO, 2004, pp. 15-16)

Se sob um prisma esta história macabra demonstra como fora abordada a demanda da exclusão do negro brasileiro após a Lei Áurea e, como foram reavaliados socialmente os ex-escravizados, sob outro

[...] pode ser compreendida como um pequenino lance dentro de uma estratégia abrangente de higienização do espaço urbano, que de um lado visava combater o curandeirismo e as práticas culturais afro-brasileiras e, de outro, procurava deslocar os negros das áreas centrais da cidade de São Paulo, onde ainda resistia poderosa a igreja da Irmandade do Rosário dos Homens Pretos, a despeito da desapropriação de seu cemitério e das circundantes moradias de negros, ocorrida há pouco mais de uma década. (AZEVEDO, 2004, p. 16)

A referida igreja fora deslocada para o Largo da Paiçandu com a desapropriação em 1903 e reconstrução em 1906 (AZEVEDO, 2004). Neste período, o Movimento Negro organizado não apresenta um caráter político de forma explícita, com programa e projeto ideológico mais abrangente. Apesar dessa ausência, a

chamada imprensa negra cumpre um duplo papel: por um lado, reivindicam melhores condições de vida para os afro-brasileiros e, por outro lado, serviam de veículo de denúncia contra a prática de racismo.

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de segregação racial que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou freqüentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. (DOMINGUES, 2007, p. 105)

Um salto qualitativo na organização do MN ocorreu com a fundação da Frente Negra Brasileira – FNB – em 1931, em São Paulo e, como sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926, pois estas duas organizações comportavam uma organização com reivindicações políticas deliberadas e, segundo estimativas da época, a FNB chegou a 20 mil associados:

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com delegações – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. [...] A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça*. (DOMINGUES, 2007, p. 105)

Cabe ressaltar que no Estado de São Paulo “era forte a formação de comunidades étnicas, alimentadas pela migração quase centenária de europeus – principalmente italianos, espanhóis e sírio-libaneses” (GUIMARÃES, 2002, p. 90). A FNB, segundo Guimarães (2002), analisando uma hipótese de Florestan Fernandes, é aceita como uma reação à permeabilidade da composição social brasileira a estas etnias e a sua rápida integração na nacionalidade, através do domínio cultural luso-brasileiro. Neste período, pouco mais de quarenta anos após a abolição, os afro-brasileiros, na maior parte, “prosseguiam nas camadas subalternas e marginais da

sociedade paulista, onde estavam também, de início, os imigrantes europeus” (GUIMARÃES, 2002, p. 91). Estes, os imigrantes europeus, em grande parte, haviam conquistado posições de classe média e alta ao contrário dos negros que permaneciam nas camadas mais pobres.

A impermeabilidade da estrutura social brasileira à mobilidade dos afrodescendentes de traços negróides (mas não dos mais claros, que podiam se classificar como “brancos”) foi, certamente, se não o estímulo maior, ao menos a grande justificativa para que se formasse um movimento social negro com o objetivo de educar e integrar socialmente os negros. (GUIMARÃES, 2002, p. 91)

Com o intuito de participar das eleições e captar o voto dos negros, em 1936, a FNB foi transformada em partido político. Seu programa político e ideológico, a despeito de debelar algumas dissidências socialistas, era de cunho autoritário e ultranacionalista, possivelmente influenciado pelo florescimento do nazifascismo em termos de conjuntura internacional.

Sua principal liderança, Arlindo Veiga dos Santos, elogiava publicamente o governo de Benedito Mussolini, na Itália, e Adolfo Hitler, na Alemanha. O subtítulo do jornal A Voz da Raça também era sintomático: Deus, Pátria, Raça e Família, diferenciando-se do principal lema integralista (movimento de extrema direita brasileiro) apenas no termo Raça. (DOMINGUES, 2007, p. 107)

Com a militância organizada e caracterizada à semelhança dos boinas verdes do fascismo italiano, sua influência como movimento social fora relevante a tal ponto de merecer uma audiência com o Presidente Vargas, inclusive com o aceite de algumas de suas reivindicações, como o fim do impedimento de ingresso de negros na Guarda Civil em São Paulo. Em 1937, a FNB foi abolida dentro do conjunto de organizações sociais e políticas que foram extintas pelas ações da ditadura do Estado Novo sob a presidência de Getúlio Vargas. É plausível pensar que a extinção da FNB, apesar de ser tipicamente de direita, sem uma proposta de superação do capitalismo, tem um significado histórico para além de um simples fracasso da luta anti-racista, uma vez que os movimentos sociais tencionam a sociedade capitalista.

O embate contra os preconceitos, a disputa com os imigrantes europeus por melhores condições no mercado de trabalho, a

precariedade das condições de vida e os apelos irresistíveis da sociedade competitiva, tudo isso levou à formação de uma poderosa organização, com um corpo paramilitar impressionante, um discurso radical, beirando o fascismo. (GONÇALVES, 1998, p. 34)

A FNB não é a única organização política dos afro-brasileiros deste período com objetivo claro de integrar o negro à sociedade, pois existia o “Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador” (DOMINGUES, 2007, p. 107).

A segunda fase do Movimento Negro, da segunda República à ditadura militar (1945-1964), foi um período de violenta repressão política, o que dificultou as ações dos movimentos de caráter reivindicatório. Após a queda da ditadura de Getúlio Vargas, o MN retoma suas atividades com ampliação do raio de ação, por diversas razões.

Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência. Serão justamente os negros em ascensão social, aqueles recentemente incorporados à sociedade de classes, que verbalizarão com maior contundência os problemas da discriminação, do preconceito e das desigualdades. (GUIMARÃES, 2002, pp. 88-89)

Os dois principais agrupamentos do movimento negro neste período são: a União dos Homens de Cor – UHC, também denominada de Uagacê, e o Teatro Experimental Negro – TEN. A UHC foi fundada em Porto Alegre, em janeiro de 1943, e estabelece em seu estatuto que tem como principal objetivo acarrear ganhos econômicos e intelectuais para os afro-brasileiros em todo o país. Pois pretendia “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (DOMINGUES, 2007, p. 108). Suas ações se concentram na organização de debates na imprensa local, publicações próprias de jornais, serviços de assistência jurídica e médica, programas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em eleições. De rápida expansão pelo território

brasileiro, na segunda metade da década de 1940, a UHC reunia representantes em dez Estados da Federação, tais como: Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. Cabe destacar que esta organização estava nas capitais bem como em vários municípios do interior. Inclusive no Estado do Paraná, a UHC mantinha contato com 23 cidades em 1948. No alvorecer da década de 1950, a UHC sustentou uma audiência com o Presidente Getúlio Vargas para apresentar as suas reivindicações. Com presença marcante na vida pública, no Rio de Janeiro destaca-se como feito considerável a eleição de um deputado federal, José Bernardo Silva, por dois mandatos contados a partir de 1954. Surgem algumas dissidências ou mesmo agremiações idênticas a partir da UHC, dentre as quais se destacam a organização da União Cultural dos Homens de Cor (UCHC), no Rio de Janeiro, e a organização da União Catarinense dos Homens de Cor (UCHC), em Blumenau/SC, em 1962 (DOMINGUES, 2007).

Outra aglomeração de destaque foi o Teatro Experimental do Negro - TEN -, fundado no Rio de Janeiro, em 1944. Segundo Gonçalves (2006), o poeta argentino Efraim Tomas Bo afirma que o TEN nasce em 1941, no Peru, na ocasião em que Abdias do Nascimento assistiu a representação do “Imperador Jones”, peça teatral na qual o negro ocupa o papel central. No entanto, este personagem fora representado por um branco, pintado de negro. Esta condição de exclusão do negro ao se colocar em seu lugar um branco mascarado teria motivado Abdias do Nascimento a revelar sua intenção de criar um movimento de transformação na estética teatral predominante na América Latina. O TEN se caracterizou como um espaço de formação de atores negros, e colocava no centro dos debates as suas questões, ou seja, discutiam os direitos dos negros, a democratização, o acesso dos negros ao mercado de trabalho, à educação, à cultura, bem como a elaboração de leis anti-racistas. Em seu programa de ação, o TEN reivindicava: ensino gratuito para crianças negras, auxílio financeiro para a admissão de estudantes negros no ensino secundário e universitário dos quais se encontravam excluídos em função da pobreza e pertencimento étnico, combate ao racismo e a reconstituição da imagem histórica dos negros (GONÇALVES, 2006).

Como grupo teatral, o TEN foi inovador ao trazer para o Brasil as propostas do movimento da negritude francesa, que, naquele momento, “mobilizava a atenção do movimento negro internacional e que, posteriormente, serviu de base ideológica

para a luta de libertação nacional dos países africanos” (DOMINGUES, 2007, pp. 109-110). Nessa segunda fase do MN, além da UHC e do TEN, outros grupos também cultivavam a luta anti-racista, tais como:

[...] o Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950. Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954, com inserção no meio negro mais tradicional. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio a lume o Comitê Democrático Afro-Brasileiro – que defendeu a convocação da Assembléia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial –, entre dezenas de outros grupos dispersos pelo Brasil. (DOMINGUES, 2007, p. 110)

O mesmo autor ainda destaca que a imprensa negra ganhou nova vitalidade neste período com a publicação de diversos protestos de cunho anti-racista em jornais organizados pelo movimento negro. Em São Paulo, surgiram o Alvorada (1945), O Novo Horizonte (1946), Notícias de Ébano (1957), O Mutirão (1958), Níger (1960); em Curitiba, o União (1947); no Rio de Janeiro, o Redenção (1950) e A Voz da Negritude (1952). Além dos jornais, esta imprensa ao mesmo tempo contou com a organização da revista Senzala (1946), em São Paulo. Se, por um lado, destacamos a organização da imprensa negra e uma série de identidades específicas do Movimento Negro na luta anti-racista, por outro lado, em termos de organização político-partidária, este movimento ficou isolado, pois não obteve o apoio das forças políticas, seja da direita, seja da esquerda marxista. Este isolamento político resultou em dificuldades na formulação de uma legislação anti-racista.

Em 1946, o senador Hamilton Nogueira (UDN) apresentou à Assembléia Nacional Constituinte um projeto de lei antidiscriminatória, formulado originalmente na Convenção Nacional do Negro, um ano antes, em 1945. Colocado em votação, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) se opôs ao projeto, alegando que a lei iria restringir o conceito amplo de democracia. Para o PCB, as reivindicações específicas dos negros eram um equívoco, pois dividiam a luta dos trabalhadores e, por conseguinte, represavam a marcha da revolução socialista no país. Como resultado, o movimento negro ficou praticamente abandonado por décadas, inclusive pelos setores políticos mais progressistas. (DOMINGUES, 2007, pp. 110-111)

Apesar das diferentes manifestações anti-racistas do MN, um ato de racismo contra uma bailarina - descendente de africanos, dos Estados Unidos, impedida de se hospedar em um hotel em São Paulo - é considerado o motivo principal da Lei Afonso Arinos, primeira Lei anti-racista do Brasil, aprovada em 1951. Com o advento da Ditadura Militar, em 1964, e a instalação deste regime de perseguição aos líderes de movimentos sociais de caráter contestatório, ocorreu o encolhimento das atividades tanto da UHC quanto do TEN, que foi extinto em 1968 e seu dirigente, Abdias do Nascimento, confinou-se ao auto-exílio nos Estados Unidos. Neste período, o movimento entrou em refluxo. Seus militantes foram estigmatizados e denunciados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil, pois as lideranças do golpe militar defendiam a existência da democracia racial no país. Uma das formas de perseguição aos afro-brasileiros “era rotular de não brasileiros quem quer que levantasse sérias questões sobre relações raciais no Brasil” (SKIDMORE, 1994, p. 137 *apud* DOMINGUES, 2007, p. 111). Para Cunha Jr. (1992), este período de refluxo do MN pode ser caracterizado por três problemas fundamentais:

[...] tínhamos três tipos de problemas, o isolamento político, ditadura militar e o esvaziamento dos movimentos passados. Posso dizer que em 1970 era difícil reunir mais que meia dúzia de militantes do movimento negro. A retomada começa, então, com essa meia dúzia quase que simultaneamente no Rio, São Paulo, e pouco mais ativo e numeroso no Rio Grande do Sul. (CUNHA JR., 1992, p. 65)

Cabe destacar que, no plano das ações de luta contra o racismo de 1970 até 1978, ano de fundação do Movimento Negro Unificado – MNU, algumas ações manifestam a inquietação em relação à discriminação racial, todavia não se trata de ações políticas sistemáticas contra a Ditadura Militar.

Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a *imprensa negra*, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento *Soul*, depois batizado de *Black Rio*. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Entretanto, tais iniciativas,

além de fragmentadas, não tinham um sentido político de enfrentamento com o regime. (DOMINGUES, 2007, p. 112)

A terceira fase do Movimento Negro, organizado na República do início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000), tem início com a rearticulação do MN, a qual ocorre ao final da década de 1970. A luta anti-racista ressurgiu em meio aos movimentos populares, sindical e estudantil. E, em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado – MNU, volta à cena política do país o MN organizado. A fundação dessa organização provavelmente tem a marca de influências da conjuntura externas e internas. A luta por direitos civis dos negros nos Estados Unidos sob a liderança de Martin Luther King e Malcolm X, os Panteras Negras de inspiração neomarxista e os movimentos de libertação dos países africanos, como Guiné, Moçambique e Angola, formam o conjunto da vinculação externa que contribuíram para que o MNU assumisse um discurso radical contra a discriminação racial.

O MNU dava origem ao protesto negro, movimento de rua, de mobilização e de agitação política que marcará as organizações anti-racistas brasileiras das décadas de 1970-1990. Uma estratégia centrada na denúncia do racismo, na exigência do respeito à diferença cultural e racial, demonstrações do orgulho negro e defesa de suas origens africanas e nas lutas anti-escravistas. Este movimento dirá não às políticas de assimilação cultural e de branqueamento da população (CARDOSO, 2008, p. 19)

No plano interno, o nascedouro do MNU foi influenciado pela Convergência Socialista, cujos líderes compreendiam que a luta anti-racista teria êxito com a superação do sistema capitalista, pois este sistema sustentava e se favorecia do racismo. Compatibilizam, portanto, uma política de raça e classe.

No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a conseqüente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo. (DOMINGUES, 2007, pp. 112-113)

O recurso da imprensa escrita também é importante condução para a disseminação de seus ideais e, entre 1977 e 1979, a Convergência Socialista publicou o jornal *Versus*, no qual designava a coluna “Afro-Latino América” para o núcleo socialista negro publicar seus “artigos conclamando à guerra revolucionária de combate ao racismo e ao capitalismo” (DOMINGUES, 2007, p. 113). Em relação às ações do MNU, ponderamos que não só os negros da Convergência Socialista concebiam o protesto anti-racista como indissociável da luta *classista* de enfrentamento do capitalismo. Em realidade, essa visão se articulou como a predominante no movimento negro organizado do período (DOMINGUES, 2007). Especificamente, pensando em nosso objeto de pesquisa, o programa de ação de reorganização do MNU traz como inovação, entre seus objetivos, a inclusão dos conteúdos de História Africana e do Afro-brasileiro nos conteúdos curriculares das escolas.

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações mínimas: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114)

O MNU adotou, oficialmente, o termo “negro” para denominar todos os descendentes de africanos escravizados no Brasil com o objetivo de incentivar o negro a assumir sua condição racial e, também, retirar toda a carga difamatória deste termo. Desta forma, o termo “negro” passou a ter um significado de orgulho para os militantes do movimento negro e deixou de ser considerado como ofensa. Já os termos “homem de cor” ou “pessoa de cor” foram banidos do vocabulário politicamente correto. Seu uso pode significar uma manifestação individual de preconceito racial que deve ser corrigida. Na década de 1980, o MNU passou a intensificar sua luta no campo educacional

[...] com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da

inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DOMINGUES, 2007, pp. 115-116)

Naquele contexto do MNU, ganha espaço a africanidade²⁶ segundo a qual a luta contra o racismo teria como uma das premissas a construção de uma identidade étnica específica do negro. Por último, ainda na terceira fase, o Movimento Negro desencadeou uma campanha política contra a mestiçagem, pois esta representaria uma armadilha ideológica alienadora. Compreendiam a mestiçagem como uma ação negativa que dissolvera a identidade dos afro-brasileiros e defendiam o casamento entre os integrantes do mesmo grupo racial. Aceitavam que os casamentos inter-raciais produziram o genocídio dos negros no Brasil.

O mestiço seria um entrave para a mobilização política daquele segmento da população. Segundo essa geração de ativistas, a mestiçagem historicamente esteve a serviço do branqueamento, e o mestiço seria o primeiro passo desse processo. Por isso, condenavam o discurso oficial pró-mestiçagem, [...] concebido como uma estratégia da classe dominante para provocar o “genocídio” do negro no país. (DOMINGUES, 2007, pp. 116-117)

Sumariamente, analisamos que no período de 1978-2000 protagonizaram dois momentos distintos: de um lado, ocorreu o agendamento das reivindicações do movimento negro no ideário político e, de outro, a crescente solidificação de uma nova identidade racial e cultural para o negro no país.

Retornando ao objeto central desta pesquisa, analisamos que o apontamento de alguns elementos da história do movimento negro no Brasil republicano joga luz na apreensão da Lei Federal 10.639/03. Este percurso inquiridor ao iluminar o objeto desta pesquisa projeta um questionamento inevitável: qual é a relevância dada ao ensino da história do movimento negro, nas escolas de Educação Básica? É oportuno ponderar que há pouco espaço.

²⁶ Também segundo Maués (1991), o processo pelo qual o movimento negro “africanizou-se”, analisado e apreendido a partir da leitura de Domingues (2007) é assim sintetizado: “trata-se da adesão a uma estética da negritude – vestuário, penteados, adereços, ditos afro. Além de sua própria imagem, a adesão deve passar pela valorização e mesmo adoção de elementos da ‘cultura africana’, tais como música, dança, jogos e até hábitos alimentares, traduzidos nos jornais em receitas atribuídas aos antigos descendentes de escravos. Para completar o modelo, insiste-se na adoção, para as crianças, de nomes africanos, que aparecem sempre nos jornais acompanhados de sua tradução para o português”. (MAUÉS, 1991 *apud* DOMINGUES, 2007, p. 116). Esta “africanização” influenciou igualmente no campo religioso com a permuta da matriz cristã para a matriz africana, enfatizando o candomblé como guardião da fé ancestral africana (DOMINGUES, 2007).

Os obstáculos à aplicação da lei estão na falta de hábito em contemplar os afro-descendentes com a sua história e a sua cultura. Em contemplar com benefícios que são de direito. O país ficou mal acostumado na sua história em não realizar nada de importante e específico para os afro-descendentes. O erro do silêncio sobre esta história e cultura se uniu a preconceitos e discriminações e tornou natural a ausência destes conhecimentos. (GONÇALVES, 1985 *apud* PARANÁ, 2006, p. 93)

Por um lado, ao problematizar as reivindicações defendidas pelos líderes do Movimento Negro, possivelmente dá-se voz a luta anti-racista deste movimento social e se denuncia a discriminação racial no Brasil. E, de outro lado, o fato de o conteúdo “o movimento negro na República brasileira” não estar cunhado como parte integrante da listagem de conteúdos dos textos didáticos e nem na maioria dos planejamentos da disciplina de História da Educação Básica, permite concluir que esta ausência revele uma educação protagonista de estereótipos para nossos alunos e influencia a formação fragilizada da consciência anti-racista.

Quebrar com este mau hábito é difícil, pois o erro se cristalizou no tempo. O erro passou por inversões de valores, e muita gente pensa que o exercício deste direito é “racismo às avessas”. Precisa dizer que não é racismo, mas sim um direito. Não é racismo às avessas, pois não está retirando os direitos de outros nem impedindo a expressão de outros. Todos os povos e grupos sociais que virem como importante a expressão da sua história e cultura na educação nacional devem por direito realizá-lo. (PARANÁ, 2006(c), p. 93)

Rememorando alguns elementos da política do branqueamento apontados no primeiro capítulo deste trabalho, é oportuno considerar que a ausência da História do MN nos textos didáticos, bem como no ensino de História, na Educação Básica, manifesta a prática de um “tipo” especial de política de branqueamento do ensino desta disciplina. “Uma das dificuldades para implantação da Lei 10639 está no campo dos educadores de terem dificuldade em reconhecer a importância da história e da cultura africana para compreensão da história do Brasil” (PARANÁ, 2006(c), p. 94).

Pondera-se que o ensino da História do MN abrange vários elementos para além da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental Negro e do Movimento Negro Unificado, pois, conforme está acima descrito, no advento da República

surgiram diferentes organizações com feições distintas abarcadas como manifestações deste movimento social que aos poucos configuram a FNB como um movimento de massa.

Cabe ressaltar que este movimento não é homogêneo, uma vez que seus integrantes, ainda hoje, apresentam divergências em ações centrais, tais como o Estatuto da Igualdade Racial – EIR, o sistema de cotas para negros na universidade e a relação entre luta anti-racista e a luta de classe. É cabível analisar que a rusga entre os principais líderes das diferentes frentes do MN se acirra em torno do Projeto de Lei apresentado no Senado Federal pelo Senador Paulo Paim (PT-RS) que institui o Estatuto da Igualdade Racial²⁷ e do Projeto de Lei nº 73/99²⁸. Neste contexto, admite-se que existe uma dívida histórica com os afro-brasileiros a ser reparada ou minimamente garantir que estes tenham acesso aos bens materiais e de serviços produzidos. Analisando a ausência de consenso entre líderes do MN, apontamos posicionamentos divergentes, dentre as quais iniciamos com a manifestação do Movimento Negro Socialista – MNS – que em carta aberta²⁹ se manifesta contra a aprovação do Projeto de Lei nº 73/99.

Nós militantes negros, militantes anti-racistas, alertamos para a gravidade da aprovação do projeto de lei 73/99, por votação simbólica na Câmara dos Deputados, no último dia 20 de novembro. A aprovação destas leis pode dividir a nação e provocar uma catástrofe racista no Brasil. (MNS, 2008, p. 1)

Ponderamos que este “perigo” eminente se abriga na separação histórica da “nação” entre ricos e pobres, entre proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho, entre negros e não negros. Um dos argumentos utilizados é a indicação de pesquisas que apontam que a maioria da população ser contrária ao sistema de reserva de vagas.

²⁷ O objetivo declarado do estatuto é exposto no primeiro artigo que é o de estabelecer critérios para o combate à discriminação racial de cidadãos afro-brasileiros. “Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, para combater a discriminação racial e as desigualdades estruturais e de gênero que atingem os afro-brasileiros, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas e outras ações desenvolvidas pelo Estado”. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/359794.pdf>.

²⁸ O Projeto de Lei 73/99 Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências, disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?_id=15013

²⁹ Carta aberta do Movimento Negro Socialista aos senadores e deputados brasileiros publicada no dia 15 de dezembro de 2008, disponível em: www.mns.org.br.

Lutamos pela igualdade de todos os homens e mulheres da humanidade. Pesquisas nos apóiam e condenam os racistas que insistem em dividir o povo brasileiro. Uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa Social (IBPS), encomendada pelo Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAM), revelou que 63% declaram-se contra as cotas raciais. E isso não depende da cor: entre os "brancos", 63,7% rejeitam essa política; entre os "pardos", 64%; entre os "pretos", 62,2%. (MNS, 2008, p. 1)

Outra crítica que se destaca é a objeção à presença de organismos financeiros dos Estados Unidos, das Organizações Não-Governamentais - ONGs e das chamadas políticas afirmativas vinculadas aos discursos da ONU e da Conferência de Durban, estes líderes assentam como segunda motivação para a rejeição desta legislação.

Iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso e aceleradas no atual governo Lula, sob o impulso de Fundações Internacionais dos EUA, distribuindo milhões de dólares a ONGs, personalidades e militantes do movimento negro que apóiam estas políticas. Impulsionadas pela ONU após a Conferência de Durban, a implantação das chamadas políticas afirmativas (cotas para negros) encontra seu auge no projeto de lei chamado "Estatuto da Igualdade Racial" e no PL 73/99. (MNS, 2008, p. 1)

Por sua vez, em relação à Assembléia Nacional do Congresso Nacional de Negras e Negros do Brasil - CONNEB – a representante da coordenação estadual do Paraná do CONNEB, Regina Lúcia dos Santos, teria afirmado que o MN atravessou da prática de combate ao racismo para a proposição de um plano político do povo negro, que permite criar uma nação brasileira. Segundo esta representante, “não se pode conceber como nação um Estado que exclui 50% da população brasileira. Por isso estamos reunidos para discutir um projeto que acabe com o racismo e suas mazelas” (SEPPPIR)³⁰. E defende a aprovação pelo Congresso Nacional do Estatuto da Igualdade Racial e do Projeto de Lei 73/99, para a consolidação das políticas públicas de combate ao racismo (SEPPPIR). E considera que as manifestações contrárias à política de cotas para negros são consideradas como de fundamento liberal, especificamente no individualismo meritocrático.

³⁰ SEPPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - Disponível em: http://www.app.com.br/portaapp/coletivos_conteudo.php?id1=95.

Quando o assunto é cotas para cidadãos negros nas instituições públicas de ensino superior, ainda não conseguimos entender porque muitos intelectuais desprezam o estudo daquilo que Marx chamava de “múltiplas determinações do concreto”, e se contentam com os argumentos contrários presentes no mais suspeito senso comum meritocrático. (PRAXEDES; PRAXEDES, 2002, p.1)³¹

Oliveira³² (2008) demonstra surpresa e indignação com o ajuntamento de “intelectuais tucanos, jornalistas de extrema-esquerda, um articulista de extrema-direita, um músico que protagonizou um movimento de rebeldia estética, uma liderança política que se afirma marxista, lideranças empresariais” (OLIVEIRA, 2008, p. 1), numa manifestação política³³. O manifesto parte de um argumento limitado, uma vez que considera que a política de cotas para negros nas universidades possivelmente provocaria a divisão da população em raças, o que, na concepção de Oliveira (2008), já está constituído na História do Brasil.

Parte do pressuposto de que políticas de ação afirmativa "racializam" a questão social, como se esta já não fosse racializada historicamente no país. A questão de que o problema da população negra é social e não racial não responde a seguinte pergunta: por que os negros são pobres? Porque o critério de ascensão social no país é racializado. Assim, não são as políticas de ação afirmativa que irão "racializar" as relações sociais, elas já são racializadas e ignorar isto é manter as assimetrias e desigualdade de oportunidades com marcas raciais no país. (OLIVEIRA, 2008, p. 1)

Segundo Oliveira (2008), os protagonistas deste manifesto não consideram os indicadores sociais que revelam uma distância entre brancos e negros:

Talvez ignorem os estudos feitos pelo economista Ricardo Henriques, do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) de que a manutenção do atual grau de evolução dos indicadores sociais da população negra fará o conjunto deste segmento social atingir o atual estágio em que se encontra a população branca em 32

³¹ A autora é ativista da Associação União e Consciência Negra de Maringá, graduada em Ciências Sociais pela USP, coordenadora do Curso Preparatório Milton Santos (curso pré-vestibular para afro-brasileiros); o autor é Doutor em Educação (USP), Sociólogo e Professor da Universidade Estadual de Maringá e Faculdades Nobel.

³² Dennis de Oliveira é professor da Escola de Comunicações e Artes da USP, jornalista e doutor em Ciências da Comunicação pela ECA/USP e membro do Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro - Neinb/USP. (OLIVEIRA, 2008).

³³ Refere-se ao manifesto entregue no Supremo Tribunal Federal assinado por lideranças e intelectuais solicitando que a corte declare inconstitucional a adoção das cotas nas universidades, com a alegação de que isto fere o tratamento igual, independente de raça, credo, etc. previsto na Constituição (OLIVEIRA, 2008).

ANOS!!! Traduzindo: se a população branca ficasse parada nos atuais indicadores sociais e a população negra continuasse o ritmo atual de melhoria das suas condições sociais, em 32 ANOS TERÍAMOS A PRETENSE EQÜIDADE SOCIAL!!! Seria interessante estes intelectuais irem pedir à população negra para que aguarde mais uns 30 anos para conseguir a sua cidadania (só 30 anos, isto não é nada!) (OLIVEIRA, 2008, p. 2, *grifos do autor*)

Nas considerações de Oliveira (2008), as manifestações contrárias à aprovação do EIR e a Lei de Cotas nas Universidades públicas são motivadas ou contribuem, principalmente, com o desejo de não distribuição de renda, no plano em que esta diminuiria a distância social entre os poucos ricos e muitos pobres. E, ainda, representaria uma mudança de foco da fração maior do MN que conjumina com as denúncias de racismo o direito concreto de ascender socialmente.

O debate anti-racista no Brasil incomoda pelo seguinte motivo: combater o racismo implica, necessariamente, em redistribuir riquezas e isto significa perda de privilégios para alguns. Enquanto o combate ao racismo fica no aspecto etéreo, sem foco, como mera denúncia, a solidariedade é enorme. Não é politicamente correto assumir-se como racista, principalmente para quem se diz "intelectual" e "de esquerda". Mas incomoda – e muito – quando o movimento negro supera a fase da denúncia e passa a exigir a eqüidade num país em que o bem-estar é um privilégio e a socialização dele implica em perder privilégios. Em casos como este, fronteiras ideológicas se esvaem e esta aliança – que parece impossível de acontecer – não soa tanto estranha. E muitas figuras que, pelas suas posições político-ideológicas jamais teriam visibilidade na Globo, tiveram seus minutos de fama no Jornal Nacional. (OLIVEIRA, 2008, p. 2)

É possível que estas divergências entre intelectuais líderes do MN têm relação com um projeto social mais abrangente. Claramente os líderes do MNS manifestam que as ações afirmativas para negros não representam melhores condições de vida para os pobres negros e não negros.

2.2 A CONSTRUÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 E SEU VÍNCULO ÀS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

A legislação de combate à discriminação racial no Brasil está vinculada, inicialmente, ao Movimento Negro nas suas diferentes configurações e perspectivas sociais. Pois, conforme já analisamos, é aceitável que as ações do MN atravessem

toda a história do Brasil republicano, dialogando com o Estado e a sociedade civil através de protestos, mobilizações e reivindicações, com o objetivo de erradicar o racismo e integrar os afro-brasileiros na sociedade, na condição de igualdade em relação aos não negros. Historicamente, a imprensa negra, a FNB, o TEN, protagonizam, na primeira metade do século XX, a defesa dos direitos civis dos afro-brasileiros e a construção de uma legislação antidiscriminatória para o Brasil (DOMINGUES, 2007).

A experiência das ações afirmativas³⁴ no Brasil tem o protagonismo dos movimentos sociais anti-racistas, desde o início do século XX, através da imprensa negra e de organizações como a Frente Negra Brasileira (1948), o jornal "quilombo" (1948), o Teatro Experimental do Negro (TEN) que, em 1948, já exigia que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros como pensionistas do Estado. (SANTOS, 2007, p. 81)

Segundo Brandão (2005) quanto à origem, as ações afirmativas³⁵ florescem nos Estados Unidos da América – EUA - com a luta dos negros contra o racismo. A partir de 1941, por decreto, os negros podem participar da seleção para trabalhar no setor público daquele país, sendo que a discriminação racial na iniciativa privada é abolida a partir da conquista dos Direitos Civis em 1964.

A idéia de ação afirmativa surgiu nos Estados Unidos da América (EUA), no bojo da história e permanente luta dos negros contra o racismo de que eram, e ainda são, as principais vítimas. No ano de 1941, o presidente Franklin Roosevelt proibiu, por decreto, a discriminação racial contra negros quando da seleção e do recrutamento de pessoal para trabalhar no governo dos EUA, prática comum até aquele momento. No âmbito da iniciativa privada americana, a discriminação racial contra negros somente foi abolida em 1964, com a promulgação da Lei dos Direitos Civis, pelo então presidente Lyndon Johnson. (BRANDÃO, 2005, p. 5)

³⁴ Ellis Cashmore, em seu *Dicionário de relações étnicas e raciais*, define o verbete ação afirmativa como política (medida ou programa) que “visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos” (CASHMORE, 2000 *apud* BRANDÃO, 2005, p. 27).

³⁵ O termo “ação afirmativa” foi criado pelo presidente dos EUA John Kennedy, em 1961, quando instalou a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego. Medidas concretas foram adotadas anos depois quando, sob a liderança de Martin L. King, os negros lutaram pela defesa dos direitos civis (BRANDÃO, 2005).

Analisamos as ações afirmativas como medidas do Estado que se implantam no conjunto de políticas arquitetadas nas décadas de 1960 e 1970, nos EUA, com o objetivo de combater desigualdades historicamente acumuladas. Expressam a tentativa de garantir a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de contrabalançar estragos causados pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivações raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras. O discurso do presidente dos EUA, Lyndon Johnson, pronunciado em 1965, em defesa da Lei dos Direitos Civis, revela que a ação afirmativa tem um caráter de reparar perdas históricas e restabelecer a suposta igualdade de oportunidades. Naquele momento, para demonstrar que as condições iniciais das minorias raciais presentes na sociedade americana não eram iguais às da maioria branca, usou a metáfora de que não seria aceitável colocar dois homens competindo numa mesma corrida de velocidade se um deles tivesse ficado acorrentado por alguns anos e, ao mesmo tempo, afirmar que os dois teriam as mesmas possibilidades de vencer a prova (BRANDÃO, 2005).

Segundo Siss (2004), no Brasil, a discussão sobre as políticas sociais compensatórias³⁶ racialmente definidas, toma como referência a versão norte-americana de políticas de ação afirmativa. Estas são definidas como um instrumento político corretivo do hiato entre o princípio constitucional da igualdade e um complexo conjunto de relações sociais fortemente hierarquizado. Como a sociedade brasileira tem a marca da exclusão racial, na qual as desigualdades raciais são mascaradas pelo mito da democracia racial, anteriormente analisado, a elaboração e implementação de políticas sociais unicamente universalistas, por não atacarem os mecanismos causadores dessas desigualdades, acabam atuando como forma de atualização delas, e não se caracterizam como instrumentos que atuam para remover as desigualdades raciais e sociais.

Leis ou intervenções políticas que compreendam ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos, os quais, historicamente, são colocados em desvantagem, quando acompanhadas de políticas universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre

³⁶ Aceitamos aqui que as políticas sociais caracterizam-se como intervenções do Estado que supostamente garantem os direitos sociais para todos, portanto apresentam-se como universalistas. Já a política social de caráter compensatório compreende aqueles programas sociais que pretendem remover problemas gerados em larga medida por ineficientes políticas preventivas anteriores (SISS, 2004).

esses grupos, como por exemplo, entre brancos e afro-brasileiros. Elas podem concorrer, como o apontam os resultados de suas aplicações em outros países, para equiparar ambos os grupos na raia de competição por bens materiais e simbólicos em momentos específicos (SISS, 2004, p. 1)

Considerando nosso objeto de pesquisa, abarcamos como políticas de ação afirmativa as medidas específicas tencionadas para a promoção de igualdade de oportunidades e de condições palpáveis de participação na sociedade, articulando ações combate ao racismo, a discriminação e as desigualdades raciais. Analisamos que as políticas de ação afirmativa não se resumem ao combate a discriminação racial, pois há programas similares que se constituem como intervenções governamentais para dirimir outras formas de discriminação, como discriminação contra mulheres, contra pessoas portadoras de necessidades especiais³⁷, contra índios etc. Historicamente, no Brasil, a estaca que demarca o início das ações afirmativas está fincada em 1943, em dois artigos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, outorgada por Getúlio Vargas, no denominado Estado Novo, especificamente nos artigos 354 e 373-A, que podem ser ajuizados como medidas de ação afirmativa.

[...] o art. 354, que determina cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais e coletivas e o art. 373-A, que determina a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres. (BARBOSA, 2002 *apud* BRANDÃO, 2005, p. 25)

³⁷ Uma ação afirmativa mais próxima que está relacionada às pessoas portadoras de necessidades especiais é legalizada pela atual Constituição brasileira promulgada em 05 de outubro de 1988, que afirma em seu “art. 37, inciso VIII, a lei reservará percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988, p. 33). Em relação à iniciativa privada, a Lei nº. 8.213/91 estabelece um acréscimo progressivo de alíquota de contratação obrigatória de pessoas portadoras de necessidades especiais, “em função do número de empregados da mesma empresa, chegando até o percentual de 5% para empresas com mais de mil empregados” (BRASIL, 1991 *Apud* BRANDÃO, 2005, p. 26). A estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – contabiliza cerca de 14,5% do conjunto da população brasileira como portador de algum tipo de deficiência, ou seja, 24,5 milhões de pessoas (BRANDÃO, 2005, p. 26). Se por um lado a medida de ação afirmativa tem como foco reparar injustiças históricas, de outro, existem incentivos para as empresas que aderem a estes programas. “A Constituição brasileira também prevê, em seu art. 7º, inciso, XX, a concessão de incentivos específicos, a serem regulamentados por lei, para as empresas que empregarem mulheres, de forma que as mulheres tenham alguma “proteção do mercado de trabalho”, sendo, assim, mais uma determinação constitucional baseada na idéia e nos princípios da ação afirmativa” (BRANDÃO, 2005, p. 26). Ver também CARVALHO, A. R. de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência**: uma análise na perspectiva crítica. Cascavel/PR, 2009. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/educação / Dissertacao_Alfredo.pdf.

Em 1968, floresce uma proposta acessível de combate à discriminação racial protagonizada pelos

[...] técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, que propunham como única solução para impedir a discriminação racial no mercado de trabalho a aprovação de lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor. (SANTOS, 1999 *apud* BRANDÃO, 2005, p. 25)

A partir do nosso objeto de pesquisa, no plano de sua relação com o programa de ação afirmativa racialmente definida, é possível analisar que estas ações ainda não se constituíram como intervenções governamentais suficientemente potentes para eliminar as desigualdades historicamente acumuladas. Apesar das resistências de algumas frações da sociedade, não é possível negar que o racismo é uma demanda presente nas relações sociais da realidade brasileira (CERRI, 2008) e que, por conseguinte, precisa ser suplantado. No entanto, cabe destacar que lideranças dos movimentos de combate ao racismo consideram que a existência de uma proteção legal contra a discriminação não é suficiente. E, com o objetivo de atropelar esta ineficiência, estes movimentos protagonizam uma nova estratégia de atuação contra o racismo, sem negar o formato das lutas históricas até então utilizadas, ou seja, a justificação das políticas públicas de ação afirmativa, assim como o apoio às mais diferentes iniciativas (públicas e privadas) de ação afirmativa. Neste sentido, catalogamos, a partir de Brandão (2005), algumas ações afirmativas propostas no Brasil, especificamente a partir da década de 1990, as quais têm como objetivo a valorização dos afro-brasileiros e o combate às desigualdades raciais. São ações que envolvem a participação dos afro-brasileiros em publicidade do governo, que estabelecem cotas em concursos públicos e institucionalizam bolsas de estudos, entre outras ações. Pretendemos verificar, também, quais são os mecanismos criados para implantação daquelas ações no setor privado. Estreamos com a medida do governo do Distrito Federal que “tornou obrigatória, desde 1996, a representação das diversas etnias em toda propaganda institucional do governo” (BRANDÃO, 2005, p. 27). A proporcionalidade a ser retratada é “de 54% de brancos, 40% de pardos, 5% de negros e 0,11% de índios” (BRANDÃO, 2005, p. 27). Já a prefeitura de Vitória, no Estado do Espírito Santo, conjeturou “em processo licitatório para propaganda institucional da administração pública, a cota de 40% de

negros, seguindo determinação da lei municipal” (BRANDÃO, 2005, pp. 27-28). Leis da mesma natureza existem nos estados de Minas Gerais e Bahia. Quanto ao Governo Federal brasileiro, o percentual de contratação de negros para os ministérios foi adotado a partir de 2001,

por meio da portaria n. 202, que criou uma cota de 20% dos cargos da estrutura institucional do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a ser preenchida por negros, sendo que esse percentual deveria atingir 30% até o final do ano de 2003. (BRANDÃO, 2005, p. 29)

Para efeitos práticos, esta medida encontra-se limitada pela ausência de critérios objetivos que possibilitem a identificação das pessoas aptas a preencher esses cargos. O Ministério da Justiça estabeleceu cotas para cargos de confiança e funções terceirizadas através de uma portaria, baixada em dezembro de 2001, que “criou cotas de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para deficientes físicos e mentais, para preenchimento de cargos sem vínculos empregatícios com o próprio ministério” (BRANDÃO, 2005, p. 29). Na ponderação de Brandão (2005), é aceitável que essas medidas sejam significativas, uma vez que os dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA – escrituram que “apenas 5% dos servidores públicos federais são negros, e a maioria desses não se encontra em cargos de comando” (BRANDÃO, 2005, p. 29).

Apontando para a preparação de estudantes negros para o ingresso na carreira diplomática do serviço público brasileiro, “em março de 2002, o governo federal anunciou a criação de 20 bolsas de estudo por ano, destinadas à preparação de estudantes negros ao concurso de ingresso ao Instituto Rio Branco” (BRANDÃO, 2005, p. 30). Este instituto é subordinado ao Ministério das Relações Exteriores e a medida ambiciosa promover uma maior igualdade de oportunidades raciais de ingresso na carreira diplomática, bem como alargar a diversidade étnica na diplomacia brasileira. No concurso para o ingresso no ano 2003, consta a inscrição de 600 candidatos afro-brasileiros. Na data memorativa da abolição da escravatura no Brasil, em maio de 2002, o Governo Federal anunciou o

Programa Nacional de Ações Afirmativas, coordenado pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, que, entre outras providências, institucionaliza, no âmbito da administração pública federal, o estabelecimento de metas

percentuais de participação de afro-descendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão, a adoção de um critério adicional de pontuação para fornecedores que comprovem a adoção de políticas compatíveis com os objetivos desse programa (no caso de licitações públicas da administração federal) e a inclusão do dispositivo de metas percentuais de participação de afro-descendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais. (BRASIL, 2002 *apud* BRANDÃO, 2005, p. 30)

Os movimentos que promovem ações sistemáticas contra a discriminação racial procedentes do seio da sociedade civil atuam paralelamente a estes programas governamentais. Além de tencionar contra a discriminação racial, apóiam efetivamente as iniciativas que pretendem inserir as denominadas minorias raciais na sociedade, e defendem a adoção de políticas públicas de caráter compensatório destinadas àqueles grupos excluídos. Estas iniciativas dos movimentos sociais, especificamente do movimento negro, que têm como objetivo inserir as minorias raciais e amortizar as flagrantes desigualdades sociais é protagonizado pelas ONGs, que podem ser exemplificadas pela criação de cursinho de preparação para vestibulares que dão preferência para alunos afro-brasileiros e alunos carentes. A Fundação Ford, criada nos EUA em 1932, é outro exemplo plausível, pois desde a sua fundação atua através de bolsas e investimentos em pesquisas, no entanto somente a partir de 2002 o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford considera os critérios de ação afirmativa na escolha de bolsistas. A partir da inauguração destes critérios de seleção, mais de 90% dos 42 bolsistas selecionados pela Fundação Ford no Brasil são negros, pardos e indígenas (BRANDÃO, 2005).

Segundo os dados catalogados em 2006 pelo IPEA, a população de negros e pardos vem crescendo em percentual no conjunto da população brasileira.

Em 1976, o primeiro ano no qual a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad) faz uma cobertura mais ou menos nacional, a população brasileira era constituída por **57,2% de brancos e 40,1% de negros**. Esta divisão foi mudando com pretos e pardos aumentando gradualmente seu peso populacional para 43,0% em 1987, 44,2% em 1996 e **49,5% em 2006**. (IPEA, 2008, p. 5, *grifos do autor*)

No mesmo período, os dados indicam que não há paridade entre brancos e negros no acesso ao ensino superior, uma vez que a formação em nível superior é o principal diferencial educacional no mercado de trabalho.

Em 1976 em torno de 5% da população branca tinha um diploma de educação superior aos 30 anos contra uma porcentagem essencialmente residual para os negros. Já em 2006 algo em torno de 5% dos negros tinha curso superior aos 30 anos. O problema, para as desigualdades raciais, é que quase 18% dos brancos tinham completado um curso superior até os 30 anos. O hiato racial que era de 4,3 pontos quase que triplicou para 13 pontos. (IPEA, 2008, p. 9, *negrito do autor*)

Sob estes números possivelmente se fortalece o debate sobre a política de cotas para negros nas universidades, principalmente no quesito de ascensão social dos negros e da educação como reprodutora das desigualdades raciais. Entende-se, aqui, que as ações afirmativas referentes à discriminação racial resistem às críticas que lhes são feitas, entoando como palavra de ordem de frações do Movimento Negro: “eu também quero meu filho doutor”.

A história da educação superior mostra que não é qualquer política que é redutora das desigualdades raciais. Hoje, o fechamento das universidades aos negros é um dos fatores mais importantes que impedem sua mobilidade social ascendente. Não se vislumbra que a universidade em algum momento seja para todos. **No entanto, quando a cor da universidade, pública ou privada, é tão mais branca que negra, a educação superior passa a ser um elemento de reprodução das desigualdades raciais ao impedir a formação de uma elite negra, ou melhor, ao impedir o acesso dos negros à elite do país** (IPEA, 2008, p. 10, *negrito do autor*)

Se, por um lado, esta análise é esclarecedora em relação à desigualdade racial, por outro é plausível que o acesso de um percentual maior de negros a formação superior não interfere significativamente no conjunto da desigualdade social. Ou seja, seu alcance máximo possivelmente se limita à alteração mínima da pigmentação da pobreza. No quadro de debates sobre as ações afirmativas, especificamente sobre as cotas para negros nas universidades públicas, esta alternativa é apreendida como uma ação que acarreta “uma discriminação invertida, favorecendo negros em detrimento dos brancos” (BRANDÃO, 2005, p. 29).

Marilena Chauí, nos *Escritos sobre a universidade*, em 2001, voltada para a crise universitária dos últimos 30 anos e não para a ação afirmativa, pondera sobre o

contraste existente entre os princípios da igualdade estabelecida em lei e a desigualdade real - igualdade formal e igualdade material - existente no seio das democracias modernas de cunho capitalista. Analisa que a democracia moderna é articulada basicamente por dois princípios:

[...] forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegonia (direitos de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa). Donde o maior problema da democracia numa sociedade de classes ser a manutenção de seus princípios – igualdade e liberdade – sob os efeitos da desigualdade real; (CHAUÍ, 2001, p. 10)

Neste sentido, cabe à sociedade moderna, democrática e cindida em classes sociais, com desigualdades gritantes, acomodar o princípio da igualdade e da liberdade e a existência real das desigualdades. Da conciliação entre liberdade e igualdade de um lado e desigualdade real do outro,

[...] que às vezes se expressa como contradição, surgem os direitos, e é graças a esses direitos que os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para criar novos direitos. Com o surgimento da idéia dos direitos, estabelece-se o vínculo profundo entre democracia e a idéia de justiça. (BRANDÃO, 2005, p. 42)

A possibilidade de criação de novos direitos anuncia que a democracia moderna é aceita como o único regime político verdadeiramente acessível às modificações temporais. A especificidade da democracia moderna, que permite a passagem da democracia liberal para a democracia social, “encontra-se no fato de que somente as classes populares e os excluídos (as minorias) sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos” (CHAUÍ, 2001, p. 11).

Em sua análise, “Chauí afirma que somente a idéia de igualdade de condições pode sustentar a idéia de criação e conservação dos direitos e estabelecer o vínculo profundo entre democracia e justiça social” (BRANDÃO, 2005, p. 42).

Articulado ao contexto das políticas de ação afirmativa e da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, e em resposta as reivindicações históricas empreendidas pelo MN, o Estado brasileiro passou a formular programas próprios com o objetivo de agenciar políticas de valorização dos afro-brasileiros e nomeadamente formulou a Lei Federal 10.639/03 que orienta o ensino da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana. O Parecer 003/2004³⁸, posteriormente elaborado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE - abarca adequadamente a influência do MN na formulação da Lei 10.639/03. Ao mencionar um conjunto de dispositivos legais, este documento acrescenta que as

[...] reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (CNE(a), 2004, p. 1)

As ações do MN merecem destaque na promulgação desta Lei. Talvez se admita pensar que esta legislação tem seu significado limitado a provocar o debate sobre a discriminação racial, sem ter nenhum poder mágico para alguma alteração substantiva de organização social e econômica do Brasil. Segundo Rocha (2006), o histórico da Lei Federal 10.639/03 está marcado pelas lutas do Movimento Negro e pelo debate sobre a discriminação racial e exclusão social, nacional e internacionalmente. No decorrer de sua luta política, o MN conseguiu inserir suas reivindicações na pauta do Partido dos Trabalhadores, influenciando, por exemplo, a agenda política. Com a eleição do presidente Lula, em 2002, lideranças do MN participaram do processo de transição do governo de FHC - Fernando Henrique Cardoso - para o governo Lula e formularam um acordo para a criação de um ministério, ou estrutura semelhante, para enfrentar a questão da discriminação racial no Brasil. De início, o governo Lula não criou esta estrutura conforme acordara com o movimento negro e sancionou a Lei Federal 10.639/03 como resposta às possíveis inquietações deste grupo. Esta Lei foi apresentada na Câmara dos Deputados como

³⁸Pelo Parecer nº 03/2004, o CNE regulamentou a alteração da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, provocada pela Lei Federal 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana na Educação Básica.

PL nº 259, em 11 de março de 1999, sendo aprovada e expedida para o Senado Federal em 05 de abril de 2002, e foi sancionada pela Presidência da República em 09 de janeiro de 2003.

A Lei nº 10.639/03, apresentada de imediato, teve como função precípua responder a antigas reivindicações do Movimento Negro ou distraí-lo com novas preocupações, principalmente com a implantação da mesma. Com isso o governo consegue o intento de não ser pressionado de imediato por este segmento da sociedade que, ao meu ver, poderia causar constrangimentos ao início da gestão Lula. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas e externas impedissem a criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no país. Cria-se na estrutura de governo a SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o dia internacional contra a discriminação racial. (DIAS, 2004, p. 6)

Em se tratando de ação efetiva contra a discriminação racial em ambiente escolar, o Estado brasileiro pouco fez desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a sanção da Lei Federal 10.639/03, que é assimilada aqui como uma ação que trata da heterogeneidade racial como uma demanda nacional e específica dos afro-brasileiros. Com a publicação desta Lei, a LDB nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos e seu respectivo regulamento:

Art. 1º A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. § 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL. Lei 10.639, 2003)

Com efeito, foi um apreciável acréscimo em termos de legislação a publicação desta Lei, que altera a LDB nº 9.394/1996 para incluir oficialmente no

currículo escolar da Educação Básica, tanto da rede pública quanto da particular, a obrigatoriedade da temática da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*. Igualmente, aponta para o conjunto de intenções por parte do Estado brasileiro em extinguir o racismo, a discriminação racial e o preconceito racial. No entanto, ao sancionar a Lei 10.639/03, o presidente Lula vetou parte desta Lei aprovada pelo Congresso Nacional. São dois vetos que expressam que ocorreu um debate não explicitado entre os representantes do Estado brasileiro: o primeiro veto silencia o parágrafo terceiro do artigo 26-A, e o segundo, o artigo 79-A. O parágrafo terceiro do Art. 26-A – regulamenta que as disciplinas de História do Brasil e de Educação Artística, no Ensino Médio, deverão dedicar, pelo menos, 10% de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática citada nesta Lei, o que por sua vez, é uma medida prática, funcional. Aceitamos aqui que o “tempo/espço” curricular de 10%, que deveria ser destinado a esta temática, está vinculada ao propósito de considerar as contribuições dos diferentes grupos étnicos que compõem a formação da sociedade brasileira na formulação dos programas curriculares na Educação Básica.

Já a intenção dos representantes do MN em participar e possivelmente direcionar a capacitação dos professores, mencionada no artigo 79-A, não foi avaliada como uma ação aceitável pela cúpula do Estado. Cabe destacar que o texto aprovado no Congresso Nacional indicava que os cursos de capacitação para professores deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Analisamos que esta interlocução com o MN através desta suposta participação nos cursos de capacitação de professores poderia resultar em benefícios para a educação das relações étnico-raciais.

Com o objetivo de “regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica” (CNE, 2004, (a) p. 1), no dia 10 de março de 2004, o Conselho Nacional da Educação aprova, por unanimidade, o Parecer CNE/CP 003/2004, elaborado pela Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. O Parecer, por um lado, apresenta uma série de princípios a respeito do racismo e da educação de combate ao racismo, e, por outro, recomenda um conjunto de conteúdos a serem

envolvidos pelo currículo escolar nas diferentes áreas do conhecimento abarcadas, conforme se expressa textualmente naquele documento:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (CNE, 2004(a), p. 2)

Além dos princípios e conteúdos, se recomenda neste Parecer as ações a serem desenvolvidas pelo poder público nas esferas federal, estaduais e municipais para o pronto cumprimento da referida Lei. Orienta, sob este aspecto, a obrigação de investimento na formação dos professores, o mapeamento e exposição das experiências pedagógicas das escolas, a articulação entre os sistemas de ensino e a composição de livros e materiais didáticos que abordem de modo positivo a contribuição dos afro-brasileiros na formação da nacionalidade brasileira.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (CNE, 2004(a), pp. 1-2)

Uma das preocupações centrais deste Parecer é o direito de os afro-brasileiros se reconhecerem na cultura nacional, expressar suas visões de mundo, manifestar com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. Ao mesmo

tempo, manifesta que o direito dos negros é também direito de todos os cidadãos cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e municiadas de equipamentos adequados, e orientados por professores qualificados para o ensino dos diferentes campos de conhecimentos. Em relação à qualificação dos profissionais da educação, o Parecer sublinha a necessidade de desenvolver a capacidade de lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações. Ainda destaca que os educadores devem ser sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre os descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e de povos indígenas.

Aquele documento também conceitua e recomenda políticas de reparação, de reconhecimento e valorização, e de ações afirmativas. A política de reparação busca recompensar os afro-brasileiros pelos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista. Considera ainda que estes “prejuízos” do regime escravista foram prolongados no período pós-abolicionista, em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de conservação de vantagens exclusivas para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas. A intervenção do Estado com políticas de reparação se justifica pelo fato de que os mais pobres, os assentados à margem, os afro-brasileiros, dificilmente conseguirão se apropriar dos mecanismos meritocráticos, o que aprofunda desigualdades e gera injustiça, ao orientarem-se os mecanismos por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os historicamente privilegiados. Em relação à reparação, o Parecer também recomenda cuidados para que os afro-brasileiros tenham garantia de “ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro” (CNE, 2004(a), p. 3). Aconselha ainda a aquisição de competências e conhecimentos para alcançar êxito em todos os níveis de ensino, além da atuação como cidadão e no exercício de uma profissão.

Em entrevista concedida a Nilda Alves, Ahyas Siss destaca a dificuldade em se falar sobre o “estado da arte” das discussões acerca dos afro-brasileiros no Brasil, e que suas relações estabelecidas com a educação não são um fato recente, uma vez que se faz presente em toda a história da educação brasileira, tencionando-a enquanto processo e enquanto política pública. Pesquisas realizadas na segunda

metade da década de 1980, focalizando a situação educacional dos negros no Brasil, apontam

que o acesso de crianças brancas e Afro-brasileiras ao sistema de ensino era diferenciado, com os Afro-brasileiros freqüentando escolas públicas de periferia, que não contavam com professores habilitados, possuíam materiais didáticos deficientes, ou de baixa qualidade e não contavam com instalações adequadas. Utilizando-se, principalmente, de análises quantitativas, esses pesquisadores tornavam evidente que as trajetórias escolares dos Afro-brasileiros, quando comparadas com as dos membros grupo racial/étnico branco apresentavam-se acidentadas, marcadas por elevados índices de repetência e de evasão (SISS, 2008, p. 96)

Na década de 1990, as análises centradas nas desigualdades e as relações raciais no Brasil, com ênfase na educação dos afro-brasileiros, confirmam que os membros daquele grupo racial continuam a ocupar posições indesejáveis na sociedade brasileira. No entanto, houve um crescimento, no campo da educação, na produção de análises acadêmicas relacionadas ao binômio “desigualdades raciais- educação”. As diversas organizações do MN nacional vêm ampliando análises críticas nesse espaço e, para além dos diagnósticos da situação educacional dos afro-brasileiros e da denúncia, a “produção dessa área passa a ser mais propositiva. Para isso, muito contribuiu a entrada do multiculturalismo em cena nas últimas décadas do século passado, o que aparece nos trabalhos dos intelectuais da área nesse período” (SISS, 2008, p. 97).

Cabe destacar que, em virtude destas recomendações reparadoras daquele Parecer, se, por um lado, elas são significativas para a população negra marginalizada, por outro lado, colocam uma carga relevante no papel da educação como percurso de ascender social e economicamente, dentro dos limites da sociedade excludente e meritocrática. O princípio de reparação exclui o prefácio da indenização financeira.

A política de reconhecimento de valorização “implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (CNE, 2004(a), p. 3). Implica em mudança no modo de pensar a participação dos negros na formação social do Brasil, negando a democracia racial, conforme está naquele Parecer:

Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (CNE, 2004(a), p. 3)

A ação de reconhecimento implica em políticas educacionais e estratégias que valorizam a diversidade, questionam os preconceitos que desqualificam os afro-brasileiros, além de “valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (CNE, 2004(a), p. 4).

As políticas de reparação, reconhecimento e valorização, compõem os programas de ação afirmativa e, de acordo com o texto daquele Parecer, encontram-se vinculados a compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (CNE, 2004(a), p. 4)

Neste caso, a ação afirmativa é analisada como um programa dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de diferentes níveis de ensino que assumem as demandas dos afro-brasileiros e as convertem em políticas públicas de Estado ou institucionais. Desta forma, agendam decisões e iniciativas com o objetivo de reparação, reconhecimento e valorização da História e da Cultura do Afro-brasileiro e Africano. Estas medidas necessitam ser “coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações

pedagógicas cotidianas” (CNE, 2004(a), p. 4). Com estas medidas se repudiam, conforme determina a Constituição Federal de 1988 em seu

Art.3º, IV, o preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e reconhecem que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV). (CNE, 2004(a), p. 4)

O Parecer 003/04 do CNE conceitua a educação das relações étnico-raciais como a reeducação da convivência entre negros e brancos, e que sua efetivação está sujeita basicamente às condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens. Além das condições peculiares dos sistemas de ensino, das unidades educacionais, a reeducação das relações entre negros e brancos depende de uma ação conjunta e articulada entre procedimentos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais. Há a necessidade desse envolvimento, uma vez que “as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (CNE, 2004(a), p. 5). Sob este aspecto, ou seja, a reeducação para as relações entre negros e brancos não depender exclusivamente da educação escolar, manifestam-se os limites para a superação do racismo. É aceitável, pelo exposto até aqui, principalmente no que se refere aos programas de ação afirmativa, nomeadamente a política de cotas para negros nas universidades, que no conjunto da sociedade civil as manifestações de projetos e articulações contra as cotas manifestam a indisposição presente para a redução das relações étnico-raciais.

Não menos significativa é a demanda educacional brasileira gerada pelo insistente “fracasso escolar” revelado pelas estatísticas já apresentadas. Se, por um lado, é plausível mencionar a potencialidade da educação escolar em reeducar para as relações étnico-raciais, por outro, são gritantes os indesejáveis níveis de escolarização de negros e brancos pobres no conjunto da sociedade brasileira. Talvez se trate de corrigir, escolher, numa sociedade excludente, quem será o excluído por excelência e é pelo critério de raça que se faz essa triagem no Brasil. No Parecer, o conceito de raça é assimilado como uma construção social, pois destaca o texto:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (CNE, 2004(a), p. 5)

Ao ser historicamente impresso com o significado de exclusão gritante, o termo raça foi ressignificado pelo MN ao ser utilizado com um significado político e de valorização da herança deixada pelos africanos. No mesmo sentido, cabe ressaltar que o termo étnico se diferencia de raça ao expressar a raiz cultural assentada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. Desta forma, o termo étnico-racial serve para designar as diferenças sob os aspectos culturais e, no caso brasileiro, as diferenças de fenótipo.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (CNE, 2004(a), p. 5)

Analisamos que mesmo as pesquisas que procuram captar os resultados da política de cotas para negros na universidade, ou seja, que buscam elucidar os resultados positivos desta ação, revelam, em “face oculta”, que os afro-brasileiros necessitam provar suas aptidões para o sucesso no ensino superior. Se, por um lado, é relevante o papel destas pesquisas para corroborar a ascensão social dos afro-brasileiros pela via educacional, por outro lado, é aceitável que revelam uma expressão do racismo moderno, que se caracteriza e se move como racismo implícito.

Aquele Parecer insiste na reeducação para as relações étnico-raciais, uma vez que no bojo da sociedade brasileira não é fácil as pessoas se reconhecerem

como descendentes de escravizados e nem como descendentes de escravizadores, pelo fato de “temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados” (CNE, 2004(a), p. 5). Numa reeducação eficaz das relações entre negros e brancos, se faz necessário “entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (CNE, 2004(a), p. 5).

2.3 A DISCRIMINAÇÃO RACIAL DO NEGRO EM LIVROS DIDÁTICOS: alguns resultados apontados nas pesquisas acadêmicas

Um assunto polêmico é a presença de preconceito racial nos livros didáticos destinados à Educação Básica. As últimas décadas foram marcadas por ações, principalmente do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD – e das denúncias de líderes do Movimento Negro, que removeram daqueles textos as manifestações explícitas de preconceito racial contra negros. Este desejo de ver os textos didáticos livres de abordagens preconceituosas refletiu na problemática de uma série de estudos, os quais têm constatado e denunciado a presença de abordagens preconceituosas em relação aos afro-brasileiros. Analisamos algumas daquelas pesquisas para verificar se há relação entre esta forma de manifestação de preconceito e a necessidade de uma legislação específica para combater o preconceito contra negros naquelas unidades escolares da Educação Básica. É certo que os livros didáticos são centrais na prática de ensino nesta modalidade da Educação.

Os livros didáticos, em função mesmo do seu destino e de sua natureza, carregam um valor de autoridade, ocupam um lugar de supostos donos da verdade. Sua informação obtém este valor de verdade pelo simples fato de que quem sabe seu conteúdo passa nas provas. Nesse sentido, seu saber tende a ser visto como algo “rigoroso”, “sério” e “científico”. Os estudantes são testados, via de regra, em face do seu conteúdo, o que faz com que as informações neles contidas acabem se fixando no fundo da memória de todos nós. Com ela se fixam também imagens extremamente etnocêntricas. (ROCHA, 1991, p. 16)

A reflexão sobre esta centralidade nos permite considerar a posição que é atribuída ao LD na organização do trabalho didático e/ou pedagógico nas instituições de ensino da Educação Básica. Pretendemos verificar o sentido daquela

centralidade na organização da educação escolar moderna. O título do texto de Alves (2006) *Uma nova instituição educacional para o nosso tempo* é alusivo no tocante aos recursos didáticos ao sugerir que a histórica centralidade do livro didático deveria ser substituída pelos livros clássicos e outros recursos disponíveis, como filmes e internet. Este autor analisa a Organização do Trabalho Didático – OTD - a partir da *Didática Magna*, obra clássica de Comenius, no qual a educação vincula-se à organização manufatureira do trabalho, e se propõe como objetivo apreender a origem da OTD dominante nas escolas de nosso tempo. Comenius está na origem da escola moderna e a ele compete o mérito de concebê-la. Alves (2006) retoma o trabalho como categoria central para a análise das relações sociais e, como consequência, da escola. E considera que a atual OTD materializada nas unidades educacionais tem seu nascedouro ancorado na obra de Comenius sob o engenho da organização manufatureira do trabalho.

Na concepção da escola moderna, revelada na *Didática Magna*, Comenius “foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma oficina de homens; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as artes” (ALVES, 2006, p. 16). Ao fundar a organização da escola moderna a partir das artes, Comenius considera a organização da manufatura no berço da produção capitalista e não no artesanato feudal.

Note-se que artes, segundo acepção dominante à época em que viveu Comenius, abrangiam também as manufaturas. Por isso, enquanto termo definidor das novas condições criadas pelo surgimento e expansão das manufaturas, arte revelava-se anacrônico. Nas suas origens, esse termo se investira de uma acepção específica que expressava correspondência literal e histórica com o ofício medieval ou artesanato. Essa acepção, portanto, constituíra-se no interior da sociedade feudal e possuía o seu timbre, mas com o surgimento da manufatura, passou a designá-la também. Aplicando-se ao ofício medieval e à manufatura, o termo arte incorporou dois significados, daí as dificuldades enfrentadas pelos estudiosos que, muitas vezes, não fazem a distinção histórica entre eles. Ocorre que a manufatura, depois de ter-se apropriado da base técnica do artesanato, representava a sua superação, pois, através da divisão do trabalho, havia decomposto o todo do ofício medieval em suas operações constitutivas; ao mesmo tempo, especializara não só os artífices em uma ou poucas dessas operações, mas, até mesmo, os instrumentos de trabalho, que ganharam formas mais adequadas às operações nas quais eram utilizados. A combinação das atividades executadas por diferentes

trabalhadores viabilizou a manufatura, pois resultou na elevação da produtividade do trabalho. Isto é, um mesmo número de trabalhadores atuando de forma coletiva e combinada, segundo regras da divisão do trabalho, produzia mais mercadorias que o mesmo número de artesãos trabalhando isoladamente. A superação do artesanato pela manufatura, portanto, pode ser entendida como o resultado da emergência de uma nova força produtiva, imanente ao caráter social assumido pelo trabalho, que, ao elevar sua produtividade, redundou num salto qualitativo, pois, sobretudo, fundou as bases da produção capitalista. (ALVES, 2001, pp. 81-82)

Comenius havia projetado uma OTD nas unidades educacionais que estava permeada pela organização vigente nas manufaturas. Nesta forma de organização da produção baseada na divisão do trabalho, como repartição de tarefas entre os trabalhadores, consentia que as diversas operações se desenvolvessem de forma duramente controlada, segundo um planejamento prévio e propositado que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de labuta e de recursos. Analisamos que é aceitável esta “sintonia” entre educação escolar e os processos sociais: “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

O propósito central, neste sentido, exposto na obra *Didática Magna* se manifesta na busca de um mecanismo que colocasse em funcionamento na escola uma máquina tão bem arquitetada, ou ao menos, construída sobre bons alicerces, para que esta escola começasse sua obra de “ensinar tudo a todos”. No entanto, para tal, permaneciam alguns “impedimentos”: de um lado, desde a falta de pessoas entendidas do método, as quais, depois de serem abertas escolas por toda a parte, possam dirigi-las de modo que produzam consistentes frutos, e de outro, até os pseudo-sábios, cujo coração se compraz na rotina dos velhos hábitos. Ponderamos que a falta de recursos econômicos poderiam impedir a expansão da escola para atender a todos. Esta preocupação se manifesta de maneira implícita no plano da preocupação em assegurar que a escola ofereça serviços que permitam a economia de tempo e de fadiga. E, explicitamente, há informações complementares que reconhecem serem elevados os custos das escolas, daí a experiência de certos mecanismos econômicos de triagem da clientela. Consideramos que estes condicionamentos econômicos apontam para a necessidade de diminuição dos custos para realizar a expansão escolar. A solução encontrada para “ensinar tudo a todos” é o uso do livro didático como instrumento de trabalho do educador.

Colocada tal discussão no leito econômico, é conferido um outro realce à obra do educador morávio. Isto é, paralelamente às finalidades religiosas e civis que tornavam imperiosa a expansão da escola para todos, a possibilidade de realizá-la repousava em seu barateamento. Necessariamente, portanto, a solução preconizada por Comenius deveria perseguir a queda dos custos da escola pública, condição *sine qua non* de sua universalização. A partir dessa premissa, a ninguém pode causar estranheza o fato de o ‘remédio para as dificuldades’ ser buscado, prioritariamente, na transformação do instrumental do trabalho do professor. [...] o manual didático, possibilitou a queda dos custos da instrução pública. Com isso, atendeu a um pré-requisito necessário à universalização do ensino. Tornou-se esse instrumento, então, o ‘ponto central’ de uma questão que, em última instância, tocava a ‘remuneração conveniente’ dos mestres e os ‘subsídios’ necessários à formação dos filhos dos mais pobres. (ALVES, 2001, p. 86)

Comenius não pensa a “remuneração convincente” no sentido de valorização do professor, uma vez que o aumento de seu salário acarretaria em aumento dos custos do ensino, mas sim como a definição de um pagamento conciliável com o grau de complexidade do trabalho realizado. O objetivo é desvendar uma fórmula para diminuir os custos da escola para todos. Neste período, predominava a expectativa de emancipação humana pelo controle crescente sobre a natureza e pela existência de condições materiais posta nos instrumentos de trabalho que possivelmente permitiriam a igualdade entre os homens. Assim, qualquer trabalhador com inteligência mediana poderia ensinar, é claro, com a disponibilidade dos instrumentos adequados. Até então se exigia do mestre um grau elevado de conhecimento. Para o trabalho didático, o educador deveria possuir conhecimentos para além do senso comum. O que representava uma dificuldade para a expansão do ensino.

A exigência imperativa de universalização do ensino era tolhida pelo caro serviço do preceptor, em correspondência com a complexidade da tarefa que exercia. Portanto, quando a escola se propôs atender a todos, precisou desvencilhar-se do professor sábio. Daí o intróito de Didáctica Magna afirmar, textualmente, a necessidade de investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos. (ALVES, 2001, pp. 88-89)

A expectativa em relação ao método de ensinar menos não é um contrasenso. Pelo contrário, ocorre com o professor “gênio” um fenômeno similar ao do artesão que é suplantado pelo manufactureiro, especialista em poucas tarefas na

manufatura. As operações que o artesão deixou de exercer sucumbiram. Desta forma, o professor lida com um conhecimento restrito, vinculado às operações que lhe cabiam na divisão do trabalho e perdeu o controle sobre o processo de produção como um todo, o qual lhe cabia enquanto “gênio”. Aceitamos que a superação do professor “gênio”, que tem o controle prático e teórico sobre o ato de educar, pelo professor “parcial” instrumentalizado pelo livro didático, com conhecimento mediano, permitiu a implantação do suposto desejo de “ensinar tudo a todos” através do professor “parcial” e o conseqüente barateamento da força de trabalho.

Portanto, se as transformações ocorridas na produção determinaram superação do trabalhador artesanal pelo trabalhador manufatureiro, a *Didática Magna* é o registro clássico de uma época que postulava transição análoga no domínio da educação; que reconhecia a necessidade histórica de superação do mestre artesão pelo professor manufatureiro. O primeiro, um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções científicas e humanísticas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a se ocupar de uma pequena parte desse extenso e complexo processo. Como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como a concebera Comenius, o professor se especializava em algumas operações, constitutivas de unidades identificadas como etapas da escolarização, tornando-se dispensável o domínio prático do processo de formação da criança e do jovem como um todo. Em conseqüência, do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atinge o artesão. (ALVES, 2001, pp. 90-91)

Conforme a análise de Alves (2006), Comenius propôs uma OTD permeada pelas condições objetivas da época em que viveu o escritor de *Didática Magna*. A articulação da escola para todos é dificultada pela falta de disponibilidade das obras clássicas. Reduzido era o número de pessoas com conhecimento adequado para desempenhar a função de professor, além da ausência de uma infra-estrutura que permitisse o ensino de tudo a todos.

Essas considerações dão os parâmetros adequados para o entendimento da razão de ser do empreendimento comeniano, daí o manual didático, instrumento de trabalho no qual era depositada a responsabilidade maior pela transmissão do conhecimento; instrumento que daria a medida do (escasso) conhecimento esperado do professor, expressaria a meta quanto ao grau de conhecimento a ser assimilado pelo aluno e resumiria um programa

de conteúdos informativos, disposto em uma ordem dada por seqüência e relacionamento, a ser executado por meio de procedimentos técnicos fixados previamente. O quadro exposto revela, também, o motivo de o estabelecimento escolar ter rompido, desde então, com a utilização de livros clássicos no seu dia a dia. (ALVES, 2006, p. 20)

É aceitável que a OTD de Comenius basicamente significa um abandono da obra clássica e atribui um papel central ao livro didático. Pesquisas recentes indicam que ainda não houve um esforço de retorno aos clássicos e que o livro didático, organizado por compendiadores, nada mais faz do que transportar um conhecimento não só de segunda mão, mas, sobretudo, de caráter corriqueiro. Para a época de Comenius, pode ser justificável o uso do livro didático, dadas as dificuldades de acesso aos clássicos, que hoje estão disponibilizados em diferentes espaços, mídias, bibliotecas e inclusive na internet. Porém, em relação à acessibilidade ao conhecimento culturalmente expressivo e o conhecimento escolar, há um contra-senso, uma vez que o conhecimento clássico, “que circula por diversos canais da sociedade, desde os de caráter privado, como a família e as empresas, até os referentes a muitas das instituições públicas, não penetra o espaço da escola” (ALVES, 2006, p. 20). Assim, a publicação de pesquisas produzidas e imediatamente disponibilizadas, juntamente com obras clássicas, na internet, tem exercido um papel irrelevante na OTD das unidades educacionais que assumem publicamente a função essencial de propagar o conhecimento científico produzido pela humanidade.

Em síntese, a persistência da organização do trabalho didático criada por Comenius confere à atividade dos professores, extemporaneamente, as características típicas do trabalho manufatureiro, dominante na época em que viveu o bispo morávio. Entre os preços que os homens pagam por esse anacronismo, hoje, um dos mais sérios é a impossibilidade de ascender, através da educação escolar, ao conhecimento culturalmente significativo. A transmissão do conhecimento, na escola, identificou-se, de fato, com a sua vulgarização. (ALVES, 2006, p. 20)

Ao analisar o papel do professor nesta forma de OTD, Alves (2006) pondera que este se mantém obstinado pelos recursos da época de Comenius. Na prática, reforça e reproduz a formação recebida sem um significativo estudo dos clássicos. Todavia, já é possível uma crítica a OTD que permeia as unidades educacionais,

pois existem novos recursos tecnológicos, próprios de nosso século que fazem as bases materiais da possibilidade de uma nova OTD. “Há condições objetivas já produzidas, portanto, para a construção de uma nova didática, que encarne as condições contemporâneas de existência da humanidade” (ALVES, 2006, p. 21).

A didática no sentido empregado por Comenius se constituiu numa “proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo” (ALVES, 2006, p. 21). Cabe esclarecer que não se trata de uma simples analogia entre o que ocorre na manufatura e no domínio da unidade escolar: “Permeando todas as atividades desenvolvidas no interior da sociedade capitalista, produtivas ou não, ocorre uma tendência que leva à generalização de uma forma de organização do trabalho compatível com o modo de produção” (ALVES, 2001, p. 96).

A centralidade do LD impacta sobre a relevância de estudos acadêmicos que verificam se há ou não abordagens preconceituosas naqueles textos. Aceitamos que se, de fato, a educação escolar “produz” e “reproduz” a discriminação racial, o preconceito e o racismo estará presente também nos textos didáticos. Ressaltamos que esta perspectiva não ratifica que “corrigindo” o LD serão removidas as práticas racialmente discriminatórias, pois a centralidade do LD não é absoluta na OTD. Mesmo que aquele texto, conforme está acima exposto tem um peso na prática do ensino, não podemos minimizar que se trata de um texto que será manipulado pelo professor, o qual seleciona alguns textos como mais relevantes que outros, faz uma leitura e interpretação particular, e, inclusive, através de provas escritas destaca quais aspectos os estudantes devem fixar mais.

Estudos indicam que os textos didáticos têm estimulado o preconceito. A forma de abordagem da participação do negro brasileiro e suas contribuições focalizam o negro a partir do trabalho escravizado realizando tarefas indesejadas ao homem branco.

Em 1994, o Ministério da Educação divulgou um estudo que atestava que os livros didáticos estimulavam o preconceito. A notícia, estampada nos principais jornais do país, partiu de um estudo realizado pelo Ministério da Educação, confirmando uma situação há muito detectada pelo movimento negro e por estudiosos da área de Educação. Estudiosos como Fúlvia Rosemberg (1985) e Ana Célia Silva (1988) mostram que, nas poucas vezes em que apareciam, os negros estavam associados a figuras demoníacas, desumanizadas,

ou eram mostrados realizando tarefas subalternas e desvalorizadas. (BENTO, 2005, p. 41)

Particularmente, o ensino da História, na Educação Básica, é passível de contribuir para a reafirmação do racismo quando apresenta uma preocupação civilizatória e considera a Europa como berço da civilização. Segundo Bento (2005, p. 44): “Um dos mais importantes veículos de reprodução do estereótipo, do preconceito e do racismo na escola é o conteúdo dos livros de História”. A existência do racismo institucional indica que, provavelmente, a escola seja um instrumento reprodutor de preconceito e de práticas racistas, nem sempre explícitas, uma vez que se trata de um silêncio sobre a demanda étnico-racial. Pondera-se que este silêncio sobre o racismo, vincula a educação escolar à ação de reprodutora da sociedade dos “ricos”.

O racismo imputa suas marcas na história oficial do Brasil. Francisco Adolfo Varnhagen, nascido em 1816, membro da corte brasileira escreve, a partir de 1838, a História do Brasil como se fosse a História da corte brasileira e, no plano da nacionalidade brasileira, seleciona o homem branco como seu representante ideal.

Dessa forma, da história que Varnhagen escreve estavam ausentes as mulheres, os índios, os negros e outros grupos considerados minorias, ainda que compusessem a maioria da população. O homem branco, considerado por ele o resultante da mistura de três raças (índio, branco e negro), foi escolhido como o elemento ideal para constituir e representar a nação brasileira. [...] até 1930, quase cem anos depois de Varnhagen, observou-se sua influência no modo de contar a história da nação. (BENTO, 2005, pp. 42-44)

Pesquisas recentes no campo da História sob a égide da História Social, contrapondo-se ao método de Varnhagen, buscam “recuperar o processo histórico englobando a maioria das pessoas, as diferentes formas de pensamento e de práticas de pessoas comuns” (BENTO, 2005, p. 44). Cabe ressaltar que, ao mudar a perspectiva das pesquisas em História, não foram eliminadas as influências evidenciadas pela abordagem da história oficial de Varnhagen. É presumível que a consequência mais presente deste processo seja a destruição da história de um grupo de pessoas, especificamente a dos afro-brasileiros.

Aqui no Brasil, crianças brancas e negras aprendem sobre figuras e fatos importantes de brancos – como Pedro Álvares Cabral e Tiradentes. Porém pouco ou nada sabem sobre os descendentes de

africanos, povo que compõe metade da população brasileira. Se perguntarmos a uma criança branca quais são seus heróis, líderes, sábios, ela saberá apontar alguns. A criança negra, no entanto, terá dificuldade para identificar heróis negros, porque a memória de seu grupo foi omitida ou deturpada. (BENTO, 2005, p. 44)

Ponderamos, no entanto, que se a criança negra não conhece suficientemente seus principais líderes, tal fato não significa que se busca em uma abordagem a partir dos heróis negros a solução deste clamor. O que se quer por em pauta é em que medida a criança negra tem dificuldades em se reconhecer no espaço escolar e qual é o peso deste fato nos índices de atraso e evasão escolar de negros. Por outro lado, ao se reconhecer a criança negra imprime “uma idéia negativa sobre si própria e sobre seus iguais” (BENTO, 2005, p. 44).

Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), em artigo intitulado *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura*, analisam as publicações sobre o racismo no Brasil em livros didáticos. Para tanto, destacam dois aspectos: as publicações que mostram os enunciados racistas e as que combatem o racismo. Anunciam que este estudo apóia-se em levantamento bibliográfico ordenado, e exaustivo, de investigações acadêmicas e estudos, acadêmicos ou não, sobre o tema divulgado nas últimas cinco décadas. Apresentam como grande desafio da pesquisa o desvelamento da naturalização do racismo e das desigualdades raciais como uma ação fundamental de combate ao racismo.

O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciário e correcional); através de instituições educacionais e de saúde pública. Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/negro na sociedade brasileira. (GUIMARÃES, 1999 *apud* ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 127)

O presidente do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, Romeu Comes Miranda, em entrevista ao *Jornal Gazeta de Toledo* afirma categoricamente:

A primeira barreira a ser derrubada é a do reconhecimento que existe racismo, reconhecer e reparar o erro sobre a injustiça que

cometemos contra metade da população brasileira, com isso vamos garantir a inclusão de milhares de alunos no processo de ensino e um país mais justo, mais equilibrado e com mais progresso social. Discutir o racismo já é a quebra de um preconceito e de tabus, quando você discute homossexualismo, por exemplo, já é uma quebra, porque você abre espaço para entender o homossexualismo, discutir o racismo é uma quebra de tabu porque abre espaço para tratar do assunto, se joga luz sobre a sombra e automaticamente quando ocorre isso se elimina a sombra, a luz é o maior antídoto à sombra, o conhecimento do racismo, de suas várias facetas de sua matriz ideológica e dos seus desdobramentos representa esta luz sobre este universo, é um grande passo para acabar com o preconceito. (JORNAL GAZETA DE TOLEDO, 2007, p. 5)

Conceituam-se o racismo a partir de duas dimensões, ou seja, uma dimensão estrutural e outra dimensão ideológica ou simbólica. Racismo é uma ideologia, uma composição e um procedimento pelo qual grupos particulares, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou conferidas, são compreendidos como uma raça ou grupo étnico de modo inerente, diferente e rebaixado. Estas diferenças são, imediatamente, empregadas como embasamentos lógicos para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e serviços. Em decorrência, o racismo sempre abarca conflito de grupos a respeito de recursos culturais e materiais, e atua através de regras, práticas e percepções subjetivas, mas, por definição, é uma característica de grupos sociais e não de indivíduos. Portanto, combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, conforme o faz a legislação, mas se opor às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais. Na ideologia dominante, em geral, não se reconhece que o racismo seja um problema estrutural, pois é visto como um problema individual. Já o termo racismo é reservado para as crenças e ações que apóiam abertamente a idéia de hierarquias de embasamento genético ou biológico entre grupos de pessoas (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003).

Em relação às pesquisas que abordam a presença do discurso racista em livros didáticos, é preciso destacar, em primeiro lugar, que estas estão centradas nos negros e indígenas, estando ausentes as referências a outras etnias, tais como: árabes, ciganos, japoneses, judeus... O multiculturalismo e a diversidade cultural não constam significativamente no campo de inquietações dos pesquisadores sobre livros didáticos. Existe, também, uma lacuna a ser pesquisada quando consideramos que os educandos não se utilizam apenas do LD para obter informações. Praticamente não existem pesquisas sobre os textos paradidáticos, panfletos,

internet e outros materiais utilizados pelos estudantes. Um campo também pouco explorado trata da mediação, circulação ou recepção, ou seja, a leitura e interpretação do LD, feita pelos educadores. Um fator relevante é que os professores, quando entrevistados, não demonstram apreender a presença de indícios de discriminação racial nos textos didáticos. É possível que dadas condições de trabalho dos professores da Educação Básica sejam permeadas por uma ausência sistemática de tempo laboral para estudos e reflexões, o que dificulta aos professores da Educação Básica identificar e corrigir estereótipos em relação ao negro nos livros que empregam em seu exercício pedagógico. Ponderamos, ainda, que é de fundamental importância a intervenção do professor no uso do material didático. Ponderamos que uma análise de atividades efetuadas em escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo, a partir do uso de material didático destinado para desenvolver uma educação das relações étnico-raciais e de conseqüente combate ao racismo, pôde identificar, em algumas escolas, um uso oposto à sugestão de intervenção. Neste caso, ocorreu o rebaixamento de crianças negras, colocando-as para simular o papel de escravizado (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003). Este exemplo também revela a participação decisiva do professor na OTD e corrobora que a centralidade do LD não é absoluta, conforme está exposto acima. Cabe ressaltar que aquele exemplo também evidencia que pode ocorrer equívocos ao se pretender desenvolver uma crítica a discriminação racial contra os afro-brasileiros, este tipo de prática equivocada pode reforçar a contestada discriminação racial. Vem à baila a problemática da formação de professores a qual não analisamos no espaço desta pesquisa.

Segundo Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), as análises de pesquisas sobre racismo nos livros didáticos podem ser caracterizadas por três momentos. Num primeiro conjunto de pesquisas ocorre a busca da apreensão de explicitação de preconceito nos livros didáticos. Um segundo momento caracteriza-se por pesquisas que enfocam o desvelamento de preconceitos, estereótipos e discriminações implícitos. Por último, no terceiro rol de pesquisas, destacam-se as pesquisas que admitiram a apreensão de discriminações na própria compleição dessa espécie literária, isto é, apreendeu-se que a literatura didática (e paradidática), se não bastasse apresentar uma imagem inferiorizada do negro, estaria direcionada para um leitor branco. O pioneiro dos estudos sobre a presença do preconceito racial em livros didáticos é Dante Moreira Leite, na década de 1950, com a obra *Preconceito*

racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. A principal contribuição desta pesquisa está na demarcação de sinais de abordagem discriminatória em relação aos negros brasileiros.

[...] a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência; o combate ao preconceito através da História do Brasil. (NEGRÃO, 1988, p. 53 *apud* ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003, p.132)

No final da década de 1970 e durante os anos de 1980, além do interesse do Movimento Negro pela temática do preconceito em livros didáticos, ganha força a tese da escola reprodutivista, ou seja, a educação escolar reproduz a discriminação racial que ocorre no meio social. Dentre estes pesquisadores que efetuaram pesquisas de livros didáticos da Educação Básica, destacam-se: Deiró (1979) *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*; Faria (1984) *Ideologia no livro didático*; Franco (1982) *O livro didático de história do Brasil: a versão fabricada*; Pinto (1981) *O livro didático e a democratização da escola (Dissertação de Mestrado)*. Mesmo que nem sempre estes esboços cheguem a apontar a linha teórica que os amparara, pode-se compreender que todos eles, de uma maneira ou de outra, se inspiram nas teorias reprodutivistas, sublinhando assim a função da escola como reprodutora das discriminações existentes na sociedade contra determinadas categorias étnico-raciais. O resultado das pesquisas dos anos de 1980 e 1990, sobre livros didáticos, caracteriza-se por um quadro de inferiorização do negro em relação ao branco, que está relacionado com a provável universalização ideológica do ser branco. Está presente a perspectiva do etnocentrismo eurocêntrico que associa o negro à escravidão, reduz a resistência e a luta dos negros pela liberdade ao Quilombo dos Palmares e, por último, refere-se aos negros na perspectiva de objetos e não como sujeitos da história. Por outro lado, caracteriza o branco como superior e mais adequado para o progresso (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003).

Na Dissertação de Mestrado sob o título *O negro no ensino de história: temas e representações*, Oliveira analisa os livros de História publicados no período

de 1978 a 1998. Ao discutir o trabalho negro e a resistência, a formação do povo brasileiro, o eurocentrismo e a cultura dos povos africanos:

O autor relata que mesmo em obras que anunciam, em suas apresentações, a tentativa de romper com os paradigmas da chamada história tradicional, a narrativa eurocêntrica acaba sendo prevalente. Ao discutir a apresentação, pelos livros didáticos, do processo de escravidão, apresenta dados sobre uma modificação na forma de abordagem dos conteúdos. Os livros de primeira década do período de abrangência do estudo guardam uma maior proximidade com linhas historiográficas mais tradicionais [...], que, em geral, não apresentavam o negro como sujeito histórico, mas como dependente de ação de outros. Nos livros de edição mais recente, com a utilização de outras perspectivas historiográficas, ocorreu a diminuição dessa tendência. Por exemplo, sobre a abolição, tais livros vão além da simples apresentação da Princesa Isabel e outros abolicionistas. Mas, no geral ainda mantêm uma homogeneidade na representação do negro. São muitas ilustrações que apresentam o negro escravo, vinculando-o à passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco trabalhando a diversidade de sua condição. [...] A maioria das ilustrações, assim como ocorre com os textos, é sobre trabalho escravo. [...] Outra imagem símbolo da representação do negro nos livros didáticos relaciona-se ao seu cativo. As imagens do século XIX, produzidas por Debret e Rugendas, são presenças obrigatórias nos livros didáticos. (OLIVEIRA, 2000 *apud* ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.136)

Além das pesquisas que contribuem para remover aquelas abordagens discriminatórias dos livros didáticos, destacamos a contribuição do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Guy A. de Hollanda (1957) em *A pesquisa dos estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro*, caracteriza o nascedouro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir do convênio firmado entre Brasil, Argentina e México, em 1933 (ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003).

[...] [repúblicas] animadas do desejo de ainda mais estreitar as relações de amizade que as unem, convencidas de que essa amizade mais se consolidará pelo perfeito conhecimento que tenham as novas gerações, tanto da geografia como da história de suas respectivas pátrias, expurgados os textos de ensino daqueles tópicos que recordam paixões de épocas pretéritas, quando ainda não se haviam perfeitamente consolidado os alicerces de suas nacionalidades [...]. (Convênio entre Brasil e Argentina de 10.10.1933 *apud* Hollanda, 1957 *apud* ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 139)

Este convênio indica a revisão dos livros de História e a atualização das estatísticas dos livros de Geografia. Para tal ação, constituiu-se em 1936, no Itamarati, a Comissão Revisora dos Textos de História e Geografia. Esta comissão não aplicou as normas criadas e suas atribuições foram delegadas para a Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1938, por Decreto. No decorrer da constituição desta comissão, seguem as seguintes alterações:

As mudanças organizacionais foram: criação da Colted (Comissão do Livro Técnico e Didático), em 1966, durante a vigência do acordo MEC/USAID; o Plidef (Programa do Livro Didático), em 1971, sob a égide do Instituto Nacional do Livro; a Fename (Fundação Nacional do Material Escolar) em 1976; incorporação do Plidef pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) em 1983; o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) em 1985 (BRASIL. MEC, 2000 *apud* ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 139)

A inquietação explícita com o racismo nos livros didáticos não constou nas avaliações do PNLD anteriores a 1996. No entanto, atualmente, os livros comprados e distribuídos pelo PNLD são avaliados, no quesito racismo, pelos critérios definidos de 1999 e 2000, segundo os quais são considerados como inadequados os textos didáticos permeados por qualquer tipo de preconceitos e qualquer outra forma de discriminação.

Nos PNLD de 97 e 98, a formulação foi idêntica: Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Os PNLD de 1999 e 2000 alteraram a formulação: Contribuição para a construção da cidadania. Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá: veicular preconceitos de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, pp. 139-140)

A inclusão, mesmo insuficiente ou de forma limitada, do aspecto preconceito nos critérios de avaliação dos livros didáticos sugere um avanço no combate ao racismo, uma vez que problematiza a democracia racial e alerta os editores de livros didáticos. Ao mesmo tempo, observamos que praticamente não houve exclusão de livros pelo critério de difundir preconceito. A origem deste avanço limitado repousa sobre a forma de avaliação que está delimitada em buscar a explicitação de

preconceitos apreendidos como demonstração direta de hostilidade ou inferiorização racial. Como é sabido, raramente o discurso racista se presta dessa forma de racismo, e mesmo em textos que anunciam uma atitude anti-racista podem difundir mensagens racistas, que somente serão apresadas por uma conceituação e metodologia conexas. Pelos critérios disponíveis, o avanço ajuizado reside na eliminação de expressões e imagens grotescas de racismo. Considera-se que os atuais critérios do PNLD e a atuação vigilante do Movimento Negro não tenham tirado de circulação os livros que manifestam racismo implícito, resumindo sua atuação no sepultamento de textos didáticos que são explicitamente racistas (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003).

CAPÍTULO III

3. O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO E A IMPLANTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03

Analizamos, aqui, as condições sócio-econômicas que influenciam a fabricação do livro didático pelas editoras, a política de governo do Paraná do livro didático público e os elementos didáticos necessários no ensino de História para a formação da consciência histórica segundo as proposições de Jörn Rüsen em seu artigo *El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las classes de historia*. Para tanto, de um lado, nos apoiamos em pesquisas que grifam os processos e as condições objetivas de produção do LD, uma vez que não percorremos pela via do contato direto com editoras de LD, com o objetivo de trazer à baila o contexto de produção destes livros, no qual surge a política do LDP/SEED/PR. De outro lado, procuramos o referencial de análise de livros didáticos de História proposto por Rüsen no artigo acima referenciado.

O que buscamos inventariar, como recorte do material a ser manipulado nesta pesquisa, é o LDP/SEED/PR da disciplina de História, Ensino Médio, destacando os capítulos (Folhas) que apresentam os conteúdos que têm uma relação direta com os conteúdos propostos pela Lei Federal 10.639/03. Neste percurso, concentramos um esforço maior na análise deste texto no plano em que ele se aproxima ou se afasta das categorias cunhadas por Rüsen, bem como, no professor de História que leciona no Ensino Médio, em colégio estadual, localizado no Município de Toledo, o qual na prática do ensino trabalha com este material como leitor e como responsável direto pela implantação do ensino da *História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*. Neste exercício, após a leitura deste recurso didático para o ensino de História, separamos o capítulo (Folhas) número quatro, do eixo temático *Relações de Trabalho: Transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo nas sociedades: brasileira e estadunidense*³⁹ (PARANÁ(g), 2006).

³⁹ Manipulamos a segunda edição, que foi produzida e publicada, com algumas alterações, em 2008, a qual está disponível no site www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/livro/historia/seed_his_e_book.pdf. Na disposição tradicional de um livro, cada Folhas seria denominado de capítulo.

Na seqüência, analisamos o professor como leitor do LDP/SEED/PR, disciplina de História, daquele capítulo diretamente relacionado à inserção da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* no Ensino Médio e, também, qual tensão que se estabelece nos colégios para a concretização da educação das relações étnico-raciais. Extraímos estes componentes de entrevistas feitas junto a professores de História que atuam no Ensino Médio.

3.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Na Educação Básica, os livros didáticos são centrais na exibição das condições materiais para o processo de ensino e aprendizagem, “uma vez que são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula” (APPLE, 1995, p 81). Os textos didáticos aparecem como material de referência para professores, estudantes e também pais de alunos, e são estes que praticamente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida. Além das pressões sobre a sua forma, de autores e escolas, há, também, sistemas de controle que indicam o que deve prevalecer no tocante ao direcionamento dos conteúdos do LD. As pesquisas sobre o LD têm revelado que este é um objeto de múltiplas facetas e de natureza complexa: como mercadoria, como depositário dos conteúdos escolares, como instrumento pedagógico, como veículo portador de valores, de uma ideologia e de uma cultura. Como mercadoria, o LD é produzido no espaço das editoras que seguem a evolução das técnicas de fabricação e comercialização projetada pela lógica do mercado. Como depositário de conteúdos escolares, sistematiza os conteúdos das propostas curriculares elencando os conhecimentos fundamentais para serem estudados ao transpor o saber acadêmico para o saber escolar. Neste processo, atua como criador de padrões lingüísticos e formas de comunicação específicas na elaboração de dissertações, com um vocabulário ou uma linguagem didática, ordenando capítulos e conceitos, selecionando imagens, resumindo e adaptando textos... Como instrumento pedagógico, assegura as condições de ensino para os professores, pois apresentam os conteúdos das disciplinas e como ele deve ser ensinado inclusive proporcionando o livro do professor. Além dos textos, o LD sugere técnicas de aprendizagem tais como exercícios, orientação de trabalhos, ou seja, todo um conjunto de tarefas para o aluno desenvolver. Como veículo portador de um sistema

de valores, de uma ideologia, de uma cultura, as pesquisas têm indicado que os textos didáticos e as imagens veiculadas “transmitem estereótipos, e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (BITTENCOURT, 2005, p. 72).

Esta natureza complexa do LD esclarece o predomínio que este exerce no processo de ensino e aprendizagem de qualquer disciplina e, especificamente, na disciplina de História, pois na ausência de um efetivo debate educacional ao nível da Educação Básica, que tem suas propostas e projetos elaborados de forma centralizada (GONÇALVES e SILVA, 2001), o LD serve como mediador entre a proposta curricular oficial expressa nos programas de governo e o conhecimento escolar, de fato, ensinado pelo professor. No entanto, o papel do LD não se reduz a esta função, pois ele pode auxiliar no domínio da leitura e da escrita, no alargamento de informações, na posse de saberes científicos, na reflexão dos estudantes, mesmo sendo condicionado por fatores econômicos, ideológicos e técnicos (BITTENCOURT, 2005).

Se, por um lado, o LD tem um papel de veicular ideologias e um saber oficial determinado por grupos dominantes e pelo Estado, por outro lado, atuam vários sujeitos tanto na sua elaboração quanto nas leituras e aceções feitas por professores e estudantes no trabalho escolar.

Os usos que os professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editoras ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental. (BITTENCOURT, 2005, pp. 73-74)

O professor atua na escolha do LD e na leitura deste em sala de aula, selecionando capítulos, métodos de leituras, tarefas a serem desenvolvidas e, também, na escolha dos conteúdos integrantes de avaliações escritas. Neste sentido, analisamos que há condicionantes sociais na produção do LD, uma vez que ocorrem em um determinado contexto de sua produção, que influenciam a sua formatação no que se refere a conteúdo, orientação metodológica e posição no

mercado, e há, ainda, a ação do professor como leitor do texto didático, projetando e delimitando seu uso em sala de aula.

A existência do mercado consumidor é uma condição óbvia para a sobrevivência das coleções didáticas e, no caso brasileiro, das próprias editoras. Sem as compras do governo federal, boa parte das editoras nacionais não teria crescido tanto como cresceram entre as décadas de 1970 e 1990. O fato das publicações didáticas preencherem mais da metade da vendagem das editoras nacionais é um dado incontestável e que vem se repetindo desde os anos setenta. (GATTI JR., 2004, p. 183)

Ou seja, a produção do texto didático não é abalizada em pesquisas que indicam qual texto possibilita ensinar e apreender mais, e sim naquele tipo de texto que vende mais, que tem maior lucratividade. A apreensão do LD como mercadoria, resultado da organização de uma cadeia produtiva, está fundamentada em pesquisas realizadas por estudiosos deste objeto, principalmente a partir das décadas de 1970 e 1980 no Brasil.

Tais estudos trazem à baila os fatores histórico-materiais de produção do livro didático, definindo-o como “mercadoria” que sofre as determinações próprias do processo capitalista de produção. Questões como elaboração, produção editorial, circulação, consumo, uniformização e padronização formal do livro didático são abordadas por estes autores. Ao mesmo tempo, estão preocupados com a recuperação da tendência de mudança ou com as críticas que potencializam novas concepções ou visões, vinculadas aos interesses conflitantes na sociedade. (GALZERANI, 1988, p. 106)

O LD, como resultado de um processo produtivo que se desenvolve nas editoras, se inicia pela seleção do autor, submetido a uma avaliação conceitual acompanhada por uma análise de uma unidade de trabalho. Após a seleção, o autor assume sua tarefa e trabalha sob a influência de um supervisor direto que sugere uma preferência e disposição dos conteúdos e uma direção metodológica para o LD a ser fabricado. Periodicamente, o supervisor obtém os subsídios dos profissionais que atuam na pós-venda e na assistência das escolas, alistando opiniões e críticas dos professores que trabalham com textos didáticos da editora. Assim catalogadas, estas informações norteiam o supervisor na sua ação e influência junto ao autor. Além do supervisor, o texto didático lançado pelo autor ainda é refreado por outras ingerências editoriais, tais como: o formato padrão; a iconografia, no plano em que

se refere à seleção de imagens com base na identidade visual e nos direitos autorais – provavelmente uma série de imagens e textos é vetada pelos responsáveis por esta área, neste momento; a cartografia, uma vez que a editora geralmente dispõe de um setor de cartografia que produz mapas-padrão; além da programação visual e adequação de linguagem (MEDEIROS, 2005). Analisando este processo descrito, ponderamos que a determinação do autor do texto é limitada como consequência do caráter de produção horizontal adotado pela Editora na produção.

No que se refere à vinculação entre o LD como produto cultural e as relações sociais de sua produção (acessibilidade e consumo, atuação da editora internamente e frente ao mercado ao qual está vinculada), “foi detectado que a **determinação** principal do livro didático é o **cenário de mercado**” (MEDEIROS, 2006, p 76, *grifos do autor*). Como o material didático da editora analisada por Medeiros está na posição de liderança do mercado, as inovações acrescentadas a cada reedição são aquelas socialmente aceitas e que não provocam resistências daqueles que são considerados como consumidores principais, os professores da Educação Básica e os pais dos estudantes. A influência dos pais se explica na pretensão de que seus filhos manipulem um material didático intenso e carregado de conhecimentos que aparelham o estudante para o vestibular.

Segundo a Editora, o melhor material para a empresa é o que “facilita” o aprendizado do aluno. Este tem maior aceitação no mercado, pois é “bom para o professor”. É importante ressaltar que, conforme declaração da Editora, os professores trabalham com configurações tradicionais de materiais didáticos e não incorporam com facilidade quaisquer novidades. Assim, a determinação da feitura dos materiais se estabelece nesta tensão, entre uma empresa que conhece os avanços da Ciência Histórica e um mercado que se recusa a incorporá-la. Na decisão entre contribuir para melhorar o nível de conhecimento dos professores e garantir a venda de seu material, a empresa não tem dúvida em optar pela segunda opção. (MEDEIROS, 2006, p. 78)

Desta forma, para a editora, o LD ideal é aquele que facilita o aprendizado do educando e que favorece o trabalho do professor, uma vez que é o LD com este perfil que é aceito no mercado. De fato, o primeiro cliente de interesse da editora é o professor. Na perspectiva de abarcar o LD como artigo mercantil, as editoras procuram satisfazer os interesses de consumo do professor, uma vez que é ele quem decide qual livro adotar.

[...] ao contrário da maior parte dos outros tipos de publicação, os editores de livros-textos não definem seu mercado em termos de reais leitores e seus livros, mas sim em termos dos/as professores/as. O/a comprador/a, ou seja, o/a estudante, tem muito pouco poder nessa equação, salvo os poucos casos em que possa influenciar a decisão de um/a professor/a. (APPLE, 1995, p. 92)

Analisando que não é a aprendizagem do educando o foco essencial na produção do LD, aceitamos que é a lucratividade que limita a exposição de uma série de conteúdos que poderiam integrar o arsenal informativo do texto didático. Neste sentido, as discussões políticas, as religiosas e as de comportamento são “vigiadas”, não necessariamente por causa das políticas conservadoras dos editores, mas pelo temor de constranger e/ou irritar os compradores (MEDEIROS, 2006). À medida que as práticas consideradas “tradicionais” em sala de aula, que funcionavam vinculadas a questionários registrados no caderno do educando para memorização anterior aos testes escritos, foram expurgadas da rotina dos encaminhamentos pedagógicos em sala de aula, estes também sucumbiram nos textos didáticos.

Dentro do campo de publicações cada vez mais controlado por conglomerados, a censura e o controle ideológico, tal como geralmente são concebidos, constituem um problema bem menor do que se poderia imaginar. Não é a uniformidade ideológica ou algum programa político que em última análise se faz responsável por muitas das idéias que finalmente são colocadas ou não à disposição do grande público. Em vez disso, o que importa é a lucratividade. Em última análise [...] se existe alguma censura, é a que se refere à possível lucratividade. Os livros que não são lucrativos, não importa sobre que assunto, são encarados de forma desfavorável. (APPLE, 1995, p. 94)

Aceitamos a pesquisa de mercado como fator determinante na elaboração do LD, uma vez que a fabricação de um LD representa um investimento significativo e, pela lógica da lucratividade, um investimento feito por uma Editora se vincula a uma previsão de retorno. Nesta pesquisa de mercado, os profissionais das editoras entrevistam professores e diretores das escolas para delimitar o tipo de LD mais aceitável. Estas consultas podem colocar os conteúdos dos textos didáticos em discordância com a pesquisa da Ciência da História. E, ainda, a partir dessa análise, é aceitável considerar que conteúdos didáticos não exaltam a vida de um bóia fria, a

discriminação racial, a vida de uma empregada doméstica explorada pela classe média, porque, no conjunto da sociedade, e, especificamente, dos professores, não encontramos muitas pessoas que se interessam por este tipo de abordagem. O trabalho do autor do texto didático de História, que num plano ideal desejado poderia representar a “tradução” de resultados de pesquisas da Ciência da História em uma linguagem didática, tem sua exposição limitada pela autonomia relativa do escritor do LD.

Encapsulados em um conjunto mutável de relações de mercado que impõem limites ao que pode ser considerado comportamento racional de seus participantes, os funcionários da área editorial têm o que se denomina de uma “relativa autonomia”. Eles possuem uma liberdade parcial para atender às necessidades internas de sua profissão e seguir a lógica das exigências internas dentro da própria editora. As histórias pregressas de relações de raças, classe e gênero e a real economia política “local” das editoras estabelecem os limites dentro dos quais essas decisões são tomadas e em grande parte determinam quem será responsável por essas decisões. (APPLE, 1995, p. 99)

Analisamos as condições materiais de produção e de mercado do LD como mercadoria, a centralidade deste no processo de ensino aprendizagem, e a influência do professor na fabricação deste texto. Aceitamos aqui que estes elementos revelam fatores que concorrem para uma parcial rejeição do LDP/PR de História.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Historiadores, autores de livros didáticos de História e professores de História colocam uma questão central entre a Ciência da História e o ensino de História: qual é o propósito do ensino da História? Ou seja, o que ensinar, quais conteúdos ensinar e por que ensinar? Esta indagação recai tanto sobre aqueles que buscam construir um saber de História a partir das perguntas do presente e, também, sobre aqueles que buscam contar uma história aos novos enfatizando que recebem este mundo por herança. A relação entre a Ciência da História e o ensino de História, segundo Medeiros (2006), mereceu a atenção de historiadores que a responderam com diferentes proposições e, entre estas, destaca a argumentação de Febvre, que

estabelece a necessidade do presente como o ponto de partida do historiador, ou seja, o historiador faz a História que o presente ordena.

Os adolescentes e jovens em processo de escolarização têm, no ensino da História, um “encontro” com um passado arquitetado pelos autores de livros didáticos de História, os quais são influenciados pelos assentamentos do mercado, acima analisados. Todavia, é aceitável que a possibilidade daquele encontro com o passado apresentado no LD seja influenciada pelo contexto social, pois o educando

Têm esses encontros imersos em seus mundos presentes, determinados por intrincadas redes de relação com outras marcas do tempo, como aquelas expostas nas mídias, na família e na cidade. Têm esses encontros mediados pela figura do professor que “trabalha” com eles o livro de História, explicando, isto é, “tirando as pregas” dos conteúdos da disciplina – na forma como ela se apresenta – para que possa ser entendido – na forma como será avaliada. (MEDEIROS, 2006, p. 83)

Aceitamos que, basicamente, predominam duas visões sobre o Ensino de História. A visão do senso comum, defendida por políticos e pela maioria da população, a qual analisa o ensino de História como um meio para outros fins, tais como: preparar as pessoas para o convívio social. A segunda visão se resume na perspectiva de que a História deveria ser retirada da educação, uma vez que é apenas retórica, é textual, metafórica e não-referente. Peter Lee assim conceitua essas duas visões:

A primeira delas é a que eu chamaria de uma visão “comum”. Defendida por muitos políticos e por grande parte do público, considera o ensino da história importante somente enquanto um meio em direção a outros fins importantes, tais como: criar cidadãos patrióticos, estimular posturas políticas desejáveis ou assegurando compromisso com grupos religiosos. [...] Na segunda visão, a história deveria desaparecer completamente da educação. A história é textual, metafórica e não-referente e não é muito importante numa cultura que agora é tão radicalmente pós-histórica em sua pós-modernidade. (LEE, 2001 *apud* MEDEIROS, 2006, p. 83)

A Matriz Disciplinar proposta por Rüsen (1997) se contrapõe a estas visões da história, considerando o ensino da História como orientação e como compreensão da disciplina: cabe desenvolver nos alunos estruturas históricas úteis para que se orientem no tempo. A consciência histórica é, para Rüsen, a tipologia

básica que pressupõe o uso do passado para a orientação do presente. Este uso do passado para se orientar no presente pode repetir, modelar, negar ou integrar o passado na perspectiva de fundamentar as ações do agora.

La conciencia histórica es al mismo tiempo el ámbito y el objetivo del aprendizaje histórico. [...] En pocas palabras, la conciencia histórica se puede describir como la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia. El modo mental de este potencial de recuerdo es el relato de la historia (relatar no en sentido de entender una mera descripción, sino en el sentido de una forma de saber y de entendimiento antropológicamente universales y fundamentales). (RÜSEN, 1997, pp. 81-82)

Ao propor a tipologia básica da consciência histórica, ou seja, o uso do passado como orientação do presente, fundamentando as ações do agora, Rüsen (1997) chama atenção para a “meta-história” - ferramentas que funcionam como mecanismos de construção do passado -, analisando que não há um único passado e que os alunos devem compreender as ferramentas de construção deste passado, e que estes educandos exercem um controle mais efetivo do próprio aprendizado e uma relação mais intensa e crítica dos passados que os orientam em suas ações.

Para a narrativa histórica é decisivo [...] que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”. (RÜSEN 2001 *apud* MEDEIROS, 2006, p. 84)

Nas proposições de Rüsen (1997), a aquisição do conhecimento histórico exige uma compreensão da “meta-história”, ou seja, dos mecanismos de elaboração do passado, e tem como objetivo a constituição de sentido que orienta a ação dos estudantes. Ocorre que a consciência histórica não se reduz ao conhecimento do passado, pois oferece estruturas para analisar o presente e uma possível antecipação do futuro.

Para o ensino de História e os manuais didáticos de História, Rüsen (1997) estabelece três objetivos prioritários: a competência perceptiva, a competência de interpretação e a orientação histórica. Estas competências, perceptiva, interpretativa e orientativa, correspondem, respectivamente, aos aspectos empírico, teórico e

prático da consciência histórica que, conforme já está acima, é o âmbito e o objetivo da aprendizagem de história. Estes objetivos visam formar a competência narrativa⁴⁰ que consiste na capacidade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva, que a atualidade, o cotidiano se ajusta em algo inteligível e que a própria experiência vital adquire perspectivas de futuro sólido.

A competência narrativa - competência fundamental da consciência histórica - a ser adquirida através do ensino de História, didaticamente, pode ser decomposta em: competência perspectiva, competência interpretativa e competência orientativa. A competência perspectiva é fundamentada na experiência (empírico), a qual possibilita distinguir com clareza o passado, na sua diferença e distanciamento do presente (é através do conjunto de experiências do presente que o passado assume um delineamento próprio e distinto, definindo-se como tal). A competência interpretativa (teórico) consiste no exercício teórico de interpretar o passado: estabelecida a distinção entre passado e presente, busca uma relação e vinculação de significados e sentidos do passado com a realidade presente, com as estruturas sócio-históricas - Rüsen (1997) define a História como a encarnação suprema desta conexão. Já a competência orientativa (prático, conexão com a experiência vital) associa a história interpretada ao fluxo da experiência presente, como capaz de nortear as ações do futuro: a experiência do passado devidamente interpretada é transformada em orientação cultural da experiência vital própria.

Naturalmente, en la actividad mental de la conciencia histórica la diferenciación entre percepción, interpretación y orientación es ficticia, las tres operaciones se presentan en una correlación estrecha, incluso se superponen continuamente; pero gracias a ellas podemos dimensionar de tal modo el procedimiento de aprendizaje que es posible identificar los resultados más importantes que debe producir un libro de texto en el proceso de aprendizaje en el aula. (RÜSEN, 1997, p. 83)

Um bom livro de texto deve estabelecer uma capacidade de ensinar para a percepção histórica, possibilitando a efetivação de interpretações históricas corretas e instigar a orientação para a vida presente, relacionando-as com as perspectivas de futuro. Futuro não no sentido de esperar que algo aconteça, mas sim no sentido dado por Paulo Freire, no plano em que o futuro só vem se as pessoas o fazem, o

⁴⁰ É aceitável que na formação da competência narrativa esteja o valor educativo da História (CERRI, 2005).

constituem. Significa aceitar que o futuro vem se a gente transforma o presente com visões ao sonho, ao perfil ou a utopia sonhada. Portanto, futuro do presente transformado.

O futuro só vem se a gente o fizer. Se a gente o fizer transformando o presente. O futuro não está ali na esquina às escondidas, esperando pela nossa chegada, para nos surpreender e para nos fazer dizer 'Olha o fato aqui! Estava se escondendo de mim!'. O futuro só vem se a gente o construir. Se a gente transformar o presente com vistas ao perfil, ao sonho ou à utopia. (FREIRE, 1998, p. 45)

Como critérios para caracterizar um “bom livro de texto”, segundo Rösen (1997), este deve apresentar: um formato claro e estruturado, uma estrutura didática clara; uma relação eficaz com o aluno; uma relação prática com a aula.

A finalidade de um formato claro e estruturado é garantir uma receptividade ativa pelo aluno dos conteúdos apresentados e, para tal, se exige que seja simples, com indicações fáceis, com anexos e índices, vocabulário e bibliografia de fácil acesso para ampliar os temas abordados no texto.

Será conveniente una maqueta clara y sencilla, una distribución y una estructuración claras de todos los materiales, ayudas para la orientación em forma de títulos e indicaciones y también un anexo que incluya un índice y un glosario con explicaciones de los términos y nombres más importantes y una bibliografía con libros apropiados para ampliar temas. (RÜSEN, 1997, p. 84)

Em relação à exigência de uma estrutura didática clara, é necessário que a organização dos conteúdos esteja arranjada de tal forma que permita ao educando distinguir seus fundamentos estruturais, suas intenções didáticas, os pontos relevantes e os conceitos metodológicos de ensino.

Para estabelecer uma relação eficaz com o estudante, o LD deve considerar as condições de aprendizagem dos educandos, estando em sintonia com suas capacidades de compreensão, principalmente no que se refere à linguagem utilizada. No entanto, a relação com os educandos não se resume ao plano da preocupação com a aprendizagem, e sim os conteúdos apresentados devem estar relacionados às experiências e expectativas gerais dos estudantes, seus sonhos, suas oportunidades de vida além de aspectos do dia-a-dia, tais como: a situação da infância e da juventude, a situação do colégio e o conflito entre gerações. As

experiências e expectativas dos estudantes que abarcam uma fração do contexto social se relativizam pelas necessidades de orientação do conjunto da sociedade. Esta experiência e expectativa parcial dos jovens são fundamentais na formação de uma consciência histórica apropriada à conjuntura objetiva das circunstâncias da vida. Outro elemento a ser considerado é o fato de o adolescente/jovem ser mais sensível à percepção dos problemas do presente em relação aos adultos, pois se o texto didático apresentar interpretações históricas relacionadas a problemas de orientação do presente contribuirá significativamente para o ensino de História. Analisamos que a alegação da seleção dos conteúdos históricos se vincula à sua possibilidade de contribuir para a apreensão do presente e para as possibilidades de estabelecer relações com o contexto vivido pelos estudantes.

Sin embargo, las experiencias históricas, interpretaciones y orientaciones del horizonte de experiencias y expectativas del alumno, naturalmente se tienen que relativizar. Existen unas necesidades de orientación en el conjunto de la sociedad, que entran en este horizonte sólo de forma fraccionada o parcial, pero cuya consideración, a pesar de todo, es necesaria para la adquisición de la competencia de una conciencia histórica adecuada a la situación objetiva de las circunstancias de la vida. Por el otro lado, los alumnos tienen una extremada sensibilidad hacia problemas del presente, que adultos, demasiado involucrados en estos problemas, no se pueden ni se quieren permitir. De todas maneras, si existe una relación entre las interpretaciones históricas presentadas en el libro y problemas de orientación del presente, ésta contribuirá considerablemente al potencial de enseñanza del libro. La cuestión de si ciertos contenidos históricos son adecuados o no para un libro de enseñanza, depende del grado en el que contribuyan a la comprensión del presente y a las oportunidades vitales de niños y jóvenes. (RÜSEN, 1997, pp. 84-85)

Cabe ressaltar que, para estabelecer uma boa relação entre professor de História, estudantes e conteúdos históricos, é fundamental considerar que a experiência histórica tem um potencial próprio de encanto a ser aproveitado como oportunidade de aprendizagem. O passado de outrem pode ser apresentado de maneira que desperte interesse e curiosidade. Neste procedimento, o professor pode dirigir-se ao estudante explicitamente, com clareza, justificando a seleção do tema e a perspectiva de interpretação. Desta forma, ao desenvolver o conteúdo, os estudantes o levam a sério e substituem aquela relação de ódio com a organização do trabalho didático que os obriga a acumular conhecimentos, política e

cientificamente aprovados, pelo reconhecimento de uma orientação histórica própria, inclusive individual.

A exigência de apresentar uma relação prática com o grupo de estudantes se observa à medida que é possível ou não trabalhar com o LD na sala de aula. Uma mera exposição da História no texto didático é considerada insuficiente para instigar as competências perceptivas, interpretativas e de orientação, uma vez que não se constrói a consciência histórica com a simples recepção de conteúdos históricos. A transmissão de conhecimentos descuida do aspecto ativo e produtivo da consciência histórica, no entanto faz-se necessário apresentar, com frequência, através do LD, situações que estimulam as capacidades de julgar e de argumentar dos estudantes. Uma dinâmica para esta possibilidade que se demonstrou muito eficaz para incitar o aprendizado autônomo são os trabalhos nos quais se propõe aos estudantes a continuação de exposições e documentações. Isto permite que a relação com a sala de aula seja palpável de forma imediata.

Existen diferentes posibilidades de diseñar un libro de Historia como un libro de trabajo. Su relación con la clase se puede conseguir basando su estructura en las unidades de enseñanza. La presentación de documentos y la incitación a la interpretación puede prevalecer sobre el elemento de los textos de autores, de modo que los alumnos y alumnas (con la ayuda del profesor) deben elaborar su propia exposición con el material disponible. También es posible diseñar el apartado de exposición de tal forma que, presente una interpretación históricamente inteligible que se somete a la consideración de los alumnos y alumnas. Con todo ello el libro tendrá en cuenta las expectativas profundamente arraigadas de los alumnos (y de sus padres, por no hablar de los profesores), y dado que esta expectativa también es una oportunidad de aprendizaje, es perfectamente aceptable. Sin embargo, la exposición tiene que ir acompañada de materiales que no sean meras ilustraciones y confirmaciones de la exposición. (RÜSEN, 1997, pp. 85- 86)

Os materiais que acompanham a exposição do texto didático devem constituir uma dupla possibilidade para os estudantes. Por um lado, a de verificar as interpretações apresentadas e, por outro lado, a elaboração de interpretações próprias. E, neste exercício de verificar e elaborar interpretações próprias, estabelecer contextos históricos com base na documentação vinculada no livro didático de História.

A serventia de um livro didático de História para a percepção histórica depende principalmente de um conjunto de três características: a forma como se

apresentam os materiais; a pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos, a pluriperspectividade da apresentação histórica. No que se refere à forma como se apresentam os materiais, Rüsen (1997) aponta para uma exposição da História dirigida aos sentidos, como uma tentativa de abrir os olhos dos estudantes para as diferenças históricas e as diferentes qualidades de vida humana através dos tempos e espaços.

Esta dominancia del tiempo también vale para las estadísticas y gráficos. Si ilustran fenómenos sincrónicos deben contener en la medida de lo posible indicaciones diacrónicas, es decir, deben referirse al pasado y al futuro para que los alumnos y alumnas tengan presente el contexto cronológico en el que se ubican los hechos históricos presentados. (RÜSEN, 1997, pp. 87- 88)

Para que isso ocorra, os materiais devem consentir que os alunos sintam as experiências históricas e excluir o tipo de apresentação dos conteúdos já interpretados pelo autor. Os textos devem funcionar como referências para as interpretações históricas no sentido de expor as informações neles contidas, bem como o valor destas informações no contexto como um todo. A função dos documentos não se deve resumir à mera “ilustração” e sim devem ser encantos instigantes. As gravuras, os mapas e os croquis também não devem aparecer no LD como meros esclarecimentos, pelo contrário, devem atuar como estimulantes para interpretações, comparações no sentido de fazer com que os estudantes compreendam a singularidade, a estranheza e o diverso do passado em comparação com a experiência do presente e apresentar a direção de uma compreensão interpretativa. O livro de texto ideal deve demonstrar a historicidade dos conteúdos através da pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos. As dimensões sincrônicas e diacrônicas da experiência histórica, nas suas diferenças e correlações, devem aparecer neste tipo de texto. Sincronicamente, vinculando nos âmbitos das experiências da economia, da sociedade, da política e da cultura.

El día a día y las experiencias de los afectados por cada acontecimiento concreto no representan un ámbito propio de la experiencia histórica, sino que pertenecen a un entendimiento más amplio de la cultura. No es así en el caso de la problemática del entorno. Es transversal a las diferenciaciones mencionadas y debería definirse como un ámbito propio de la experiencia histórica. En la

presentación de estas dimensiones de experiencia, sus diferencias y su reciprocidad, sus correlaciones internas y su potencial de transmisión, tienen que aparecer em la materia histórica presentada. (RÜSEN, 1997, p. 88)

Diacronicamente trata-se do destaque a ser dado às mudanças de longo prazo nas estruturas de ação e sua relação com as mudanças de curto prazo no nível dos acontecimentos.

A pluriperspectividade da apresentação histórica indica que a experiência histórica não deve ser apresentada numa única perspectiva. Partir desta configuração permitirá aos estudantes intuïrem que um mesmo fato pode ser percebido de diversas maneiras, inclusive contrárias, superando a linearidade e a falta de objetividade através do estímulo à argumentação com diversas possibilidades e significados que podem ser atribuídos aos fatos históricos. Um recurso adequado para apresentar a experiência histórica a partir de diferentes perspectivas é a inserção dos conflitos. Como consequência imediata das várias perspectivas, a experiência histórica perde a falsa objetividade, o passado adquire vitalidade e mobiliza a atividade interpretativa da consciência histórica dos estudantes, que possivelmente terão como alternativa única opinar de forma argumentativa.

Rüsen (1997) argumenta que os fenômenos percebidos do passado somente se transformam em história plena de significados mediante a atividade interpretativa da consciência histórica. Esta explanação afeta centralmente o caráter histórico dos eventos do passado a decifrar: os eventos do passado compreendidos em cada caso devem ser decodificados como história em um contexto temporal junto com outros fatos. Como consequência imediata, um bom livro de História deve articular condições de se realizar a interpretação histórica. Para que isto seja possível, estabelecem-se quatro condições.

A primeira condição exige que as interpretações se correspondam com os princípios da Ciência Histórica: não se trata de uma reimpressão dos últimos resultados das pesquisas da Ciência da História, e sim, não contrariar tanto os seus conteúdos quanto a forma de apresentação no que se referem a citações, notas, indicações e fontes.

A segunda condição se refere à aplicação das capacidades metodológicas da Ciência Histórica, tais como: a problematização, o estabelecimento e a verificação

de hipóteses, a inquirição e análise do material histórico, a aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação global. Além de proporcionar explicações acessíveis e passíveis de comprovação, atalhando as argumentações monocausais, e se empenhar no fato de a interpretação histórica estar aberta a argumentações de causas diversas, e ainda eximir a apresentação de certezas dogmáticas e definitivas, apresentando o conhecimento histórico de forma argumentativa. Igualmente, sem perder a naturalidade e o didatismo, deve expor com clareza os limites e as possibilidades do conhecimento histórico.

Tiene que presentar los procedimientos más significativos del pensamiento histórico, y de tal manera que pueda ejercerse en la práctica: el desarrollo de problemas, el establecimiento y la verificación de hipótesis, la investigación y el análisis del material histórico, la aplicación crítica de categorías y patrones de interpretación globales. Debe ofrecer explicaciones inteligibles y verificables, sin embargo, no debe limitarse a meras afirmaciones de hechos, debe evitar por principio argumentaciones monocausales y debe hacer hincapié en el hecho de que la interpretación histórica está abierta por principio a las argumentaciones multicausales. Finalmente, debe presentar el conocimiento histórico de forma argumentativa, es decir, debe evitar cualquier apariencia de una certidumbre dogmática y definitiva. Finalmente, los alumnos deben poder aprender también cuáles son las posibilidades y limitaciones del conocimiento histórico: deben ser invitados a reflexionar sobre problemas metodológicos y teóricos, aunque de una forma sencilla y conforme a los mandamientos didácticos. (RÜSEN, 1997, p. 90)

A terceira condição se refere à necessidade de ilustrar o caráter de processo e de perspectiva da história: a história não deve ser apresentada como um conjunto de fatos fixos. O texto didático de História deve explorar a pluriperspectividade de interpretações, e permitir que os estudantes possam comparar criticamente estas interpretações ao partir de suas condições do presente, negando esse olhar único, dogmático sobre o passado. Por outro lado, segundo Medeiros (2006), a pluriperspectividade não deve corroborar uma postura pós-moderna de relativismo cético, que dá ênfase a um discurso sobre o passado sem relação com o passado. Esta tendência nega a possibilidade de conhecimento do real e compreende a História como uma narrativa ficcional, a semelhança de qualquer outro texto ficcional.

A quarta condição aponta que o LD de História deve ser inteligível e convincente, evitando posturas que confundam juízos e fatos, hipóteses e juízos de

valor, estimulando de forma simples e clara a percepção e interpretação histórica sem excessiva emotividade.

Rüsen (1997) também formula as características necessariamente presentes no texto didático para que este encerre serventia para a orientação histórica. A pergunta “porque é necessário aprender História?” não deveria ser respondida esporadicamente, pelo contrário, esta dúvida deveria estar vinculada constantemente à aprendizagem histórica. Isso não denota que necessitamos ininterruptamente refletir sobre questões de relevância prática, mas apenas que ao realizar explicações históricas se deve fazer referência à sua função de orientação na vida presente, na explicação histórica do presente e as perspectivas futuras relacionadas. Um bom livro didático de História também mobiliza e estimula: ajustando uma relação entre sua perspectiva global e o ponto de vista presente dos estudantes e trazendo à baila os problemas arrolados com o próprio conceito da História e a integração no próprio presente; introduzindo os educandos no processo de desenvolvimento de uma apreciação histórica; trabalhando com referenciais vinculados ao presente. A importância das referências ao presente é essencial, uma vez que as perspectivas de orientação e os juízos históricos não são aceitáveis sem alusões ao presente na apresentação e na interpretação do passado. Se o livro didático respeita a idéia de que a aprendizagem de História busca a competência de orientação, trabalhará sempre com referências ao presente. Desta forma, evita um falso objetivismo histórico, no entanto, pode se equivocar e observar o passado somente a partir do ponto de vista do presente se não empregar a referência ao presente como instrumento para elucidar a singularidade do passado - o que significa utilizar a ilustração do presente através do espelho do passado para medir a diferença temporal entre o passado e o presente.

Antes de concluir sua análise sobre o livro de texto ideal, Rüsen (1997) sugere que o livro de ensino de História deva fazer referências ao presente ao explorar e interpretar o passado com o objetivo de ligar o aprendido à idéia de orientação para a ação, uma vez que os educandos encerram um futuro cuja configuração depende também da consciência histórica que lhes é outorgada.

Como vimos acima, as condições para um bom livro de História, segundo Rüsen, podem ser representadas esquematicamente no quadro a seguir:

QUADRO 1 – CONDIÇÕES PARA UM BOM LIVRO DE HISTÓRIA

Utilidade para o ensino prático
Formato claro Estrutura didática Relação eficaz com o aluno Relação com a sala Utilidade para a percepção histórica Apresentação dos materiais Pluridimensionalidade dos conteúdos Pluridimensionalidade da apresentação histórica
Utilidade para a interpretação histórica
Relação com os princípios da Ciência Histórica Exercício das capacidades metodológicas Ilustração do caráter de processo Inteligibilidade do texto
Utilidade para a orientação histórica:
Reflexão sobre identidade Formação de um juízo histórico Referência ao presente

FONTE: (MEDEIROS, 2006, p. 89)

3.3 A ABORDAGEM DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS AFRO-BRASILEIROS E DA ÁFRICA NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE HISTÓRIA

Considerando o quadro acima apontado, prioritariamente, analisamos duas demandas principais: de um lado, em que medida o LDP/SEED/PR, disciplina de História, corresponde ou não aos critérios estabelecidos por Rüsen no plano da análise daquele capítulo (Folhas) que se referem aos conteúdos com vinculação aos conteúdos sugeridos pela Lei Federal 10.639/03? De outro, que leitura e utilização prática em sala de aula fizeram os professores de História que lecionam no Ensino Médio, em colégio estadual, localizado no Município de Toledo, como responsáveis diretos pela implantação do ensino da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*?

Analizamos que a publicação da Lei 10.639/2003 ocorreu num contexto educacional mais abrangente, assinalado pelas transformações advindas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, em que se garantiram modificações educacionais relevantes, tais como a flexibilização curricular, a consciência do valor da inclusão e da diversidade na educação, e a reafirmação da autonomia docente. Conforme relatório do Parecer 03/2004, aprovado em 10 de março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação, esta Lei Federal é ainda afluyente de um movimento disperso e fragmentário que vinha ocorrendo em alguns governos estaduais e municipais no Brasil, com vistas à reparação de danos e à ampliação dos espaços de participação dos afro-brasileiros e de populações pouco representadas, bem como a conservação do seu direito à história e à cultura⁴¹. Outro elemento que abre caminho para esta reivindicação do Movimento Negro é o complexo processo de democratização do Brasil, no qual se articula uma consciência de desigualdades históricas praticadas contra os afro-brasileiros. O conteúdo e as modificações pautadas nesta Lei produzem uma tensão entre o alargamento dos direitos de cidadania no país e a crescente compreensão da necessidade de superação do racismo, em suas diversas configurações e nas distintas esferas da vida social, sobretudo no ambiente escolar. Aceitamos também que esta Lei atende, à sua maneira, o enfrentamento da crítica feita ao ensino de história focalizado em narrativas etnocêntricas, sem espaço para a *História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*, para além de uma abordagem estereotipada (PEREIRA, 2008).

Neste contexto em relação às políticas educacionais, o Governo do Paraná, a partir de 2002, acena para uma reconstituição no aparelho de Estado de uma “posição crítica às políticas implementadas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Jaime Lerner (1995 – 2002), procurando retomar o papel do Estado em interlocução com a sociedade civil na elaboração de políticas” (CERRI, 2007, p 27). Como consequência imediata desta política a ser vinculada ao objeto desta dissertação, coletamos a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica

⁴¹ Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989; Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990; Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul; Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará; Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracaju, estado de Sergipe; Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, do município de Aracaju, estado de Sergipe; Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo; Lei nº 2.639, 16 de março de 1998, do município de Teresina, estado do Piauí(SANTOS, 2005).

da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – DCEB/SEED/PR⁴² – e o Livro Didático Público destinado para o Ensino Médio, no que se refere à disciplina de História. Aceitamos que estes documentos são fruto de uma política articulada do Governo do Paraná, que procura fazer frente às políticas do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Especificamente propõe um currículo disciplinar contrastando com a pedagogia de projetos instituída pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e, ainda, o Livro Didático Público para fazer frente ao Livro Didático adquirido junto às editoras pelo MEC através do Plano Nacional do Livro Didático.

Na carta de apresentação das DCEB/SEED/PR, a secretária de Estado da Educação do Paraná destaca que ao assumir esta pasta constatou que havia a ausência de uma reflexão sistematizada sobre a prática educativa e, ainda, que a formação continuada de professores ocorria desvinculada do trabalho educativo, pois estava centrada em programas motivacionais e de sensibilização. Tributa esta lacuna às políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, que teriam deformado o papel da escola ao descuidar da formação específica do professor e varrer as disciplinas de seus conteúdos de ensino, dificultando o acesso à cultura formal, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas. Contrapondo-se a esta concepção, considera a escola como uma alternativa concreta de acesso ao saber sistematizado. Segundo a secretária de Estado da Educação do Paraná, é nesta intenção que se constroem as Diretrizes Curriculares, através de uma metodologia que teria priorizado a discussão coletiva ao longo dos últimos cinco anos, com a anunciada pretensão de envolvimento de todos os professores da rede. Este processo incluiria como objetivo recuperar uma formação continuada focada no trabalho educativo para reconstruir a função da escola pública paranaense no que se refere à socialização do saber (ARCO-VERDE, 2008).

Também na carta do então Secretário de Estado da Educação do Paraná, Maurício Requião, ao apresentar o LDP/SEED/PR, o vincula ao resultado do trabalho coletivo dos professores para atender uma carência de material no Ensino

⁴² As *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* são elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, dentro de um processo de formação continuada, desenvolvido a partir de 2002. Aquele processo fora truncado uma vez que no primeiro momento predominou uma metodologia de discussão e ampla participação dos professores da rede estadual de ensino, no entanto, depois houve uma ruptura na elaboração final daquele documento e os professores, enquanto protagonistas, são silenciados. “O documento definitivo, de 2006, representa uma quebra de continuidade quase total em relação ao documento de 2005” (CERRI, 2006, p. 6). Dentre as várias versões do texto publicado, utilizo aqui a versão de 2008.

Médio e encontrar os anseios dos estudantes. Anseio este capitulado como direito a uma educação de qualidade, direito à cultura, a informação e ao conhecimento. No que se refere ao livro como mercadoria, enfatiza que o LD “não é mercadoria” e que o conhecimento historicamente elaborado não pode ser refém de “títulos privados, leis de papel mal-escritas, feitas para proteger os vendilhões de um mercado editorial absurdamente concentrado e elitista” (PARANÁ, 2006(e), p. 4)⁴³. Analisamos que esta afirmativa inserida na carta de apresentação do LDP contraria a bibliografia sobre o LD que sustenta que na conjuntura atual um dos primeiros qualificadores do LD é que este é mercadoria.

Retomando as questões acima, analisamos que estas se justificam pelo fato de que nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica, disciplina de História, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná*, destaca o cumprimento da Lei 10.639/03 e também por que entre as proposições dos historiadores que são analisados para a fundamentação teórico-metodológica está em evidência a argumentação de Jörn Rüsen, pois textualmente diz aquele documento:

Os critérios de validade do conhecimento histórico na academia e nos currículos escolares têm sido problematizados e organizados por alguns intelectuais, dentre os quais, destaca-se o historiador alemão Jörn Rüsen, o qual propõe uma matriz disciplinar da História para que se compreenda a organização do pensamento histórico dos sujeitos. O professor, ao entender como se dá esta organização do pensamento histórico, poderá encaminhar suas aulas de maneira que o aprendizado seja significativo para os estudantes. (PARANÁ(b), 2008, p. 46)

⁴³ A publicação na página on-line da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo - UMES pode esclarecer a entonação da carta de apresentação do secretário e a tentativa feita pela SEED/PR de aquisição de direitos autorais de um LD para reproduzir. “O processo de independência didática do governo do Paraná começou no início de 2005, quando a Secretaria de Educação lançou um edital para a aquisição de 900 mil livros para o ensino médio. O governo queria realizar uma compra direta das editoras. O Estado também tentou adquirir por R\$ 140 mil a cessão dos direitos autorais dos livros por dois anos com a intenção de imprimi-los em pequenas e médias gráficas do Paraná, mantendo as mesmas características e reduzindo os custos. A Secretaria de Educação recebeu apenas uma correspondência da Abrelivros (Associação Brasileira dos Editores de Livros), presidida por João Arinos, informando a decisão de boicotar o programa porque ele feriria “o princípio de escolha do professor”. Para a Abrelivros, a “liberdade” do professor consiste em escolher apenas os seus livros. A argúcia de Arinos – que, por mera coincidência, é representante das editoras Ática/Scipione, ambas pertencentes ao grupo Abril, aquele da revista “Veja” – procurava causar um ingente trauma político ao governo, mas acabou por contribuir para reforçar a necessidade de criar uma alternativa que libertasse o Estado da camisa de força das editoras. Na ocasião, foi iniciado o programa que cada vez mais desponta como referência nacional para a edição, impressão e distribuição de livros didáticos, o LDP. Disponível em: <http://www.umes.org.br/umes/noticias.php?ID=411>

O mesmo documento busca estabelecer, insistentemente, um conjunto de argumentos como orientações para que os professores se afastem de práticas pedagógicas que destaquem verdades prontas, marcadas pelo dogmatismo e pela ortodoxia e, em troca procurem dialogar com as várias vertentes da Ciência da História. Nesta perspectiva, aquele documento apresenta uma síntese dos elementos intercambiáveis que devem ser ressaltados na constituição do pensamento histórico, que fora elaborada a partir da obra de Jörn Rüsen, *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Destaca o documento:

- a observação de que as necessidades dos sujeitos na sua vida cotidiana em sua prática social estão ligadas com a orientação no tempo. Essas necessidades fazem com que os sujeitos busquem no passado respostas para questões do presente. Portanto, fica claro que os sujeitos fazem relação passado/presente o tempo todo em sua vida cotidiana;
- as teorias utilizadas pelo historiador instituem uma racionalidade para a relação passado/presente que os sujeitos já trazem na sua vida prática cotidiana. Essas teorias acabam estabelecendo critérios de sentido para essa prática social. Esses critérios de sentidos são chamados de idéias históricas;
- os métodos e técnicas de investigação do historiador produzem fundamentações específicas relativas às pesquisas ligadas ao modo como as idéias históricas são concebidas a partir de critérios de verificação, classificação e confrontação científica dos documentos;
- as finalidades de orientação da prática social dos sujeitos retomam as interpretações das necessidades de orientação no tempo, a partir de teorias e métodos historiográficos apresentados;
- essas finalidades se expressam e realizam sob a forma de narrativas históricas. (PARANÁ(b), 2008, p. 46)

Ainda este mesmo documento estabelece que, a partir da matriz disciplinar de Rüsen, a História tem como objeto de estudo e, conseqüentemente, do ensino de História, os artifícios históricos referentes às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação conferida pelos sujeitos, tendo consciência ou não, dessas ações. As relações humanas que se estabelecem por essas ações podem ser pensadas como estruturas sócio-históricas, ou seja, são as formas de agir, pensar, sentir, representar, imaginar, instituir e de se relacionar com a sociedade, com a cultura e com a política. Estas relações humanas produzem os limites e as possibilidades das ações dos homens de modo a delimitar como os sujeitos podem modificar constantemente as estruturas sócio-históricas. Mesmo

aceitando estes condicionamentos, em suas ações o sujeito tem a possibilidade dos espaços para escolhas e projetos de futuro. A inquirição histórica centrada na descoberta das relações humanas tem como objetivo compreender e decifrar os sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações. No que se refere à interpretação dos subsídios das grandes escolas da História para o ensino de História, o documento evidencia esta vinculação à argumentação de Rüsen: “Apresentaram-se, nestas Diretrizes Curriculares, as contribuições advindas das correntes da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa, a partir da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen” (PARANÁ(b), 2008, p. 60).

A Secretaria de Estado da Educação do Governo do Paraná, conforme já mencionamos neste texto, lançou no final de 2006, e distribuiu no início do ano letivo de 2007, o Livro Didático Público, dirigido para o Ensino Médio e apresentado como decorrência do trabalho coletivo dos professores. De fato, este trabalho fora feito por alguns professores da rede estadual de ensino, os quais haviam sido selecionados pela SEED/PR para a elaboração deste material didático. No caso do LDP produzido para a disciplina de História, operaram 6 (seis) professores, vinculados a igual número de escolas estaduais, localizadas em 4 (quatro) cidades diferentes do Estado: Apucarana, Assis Chateaubriand, Maringá e Quatro Barras.

Os professores/autores organizaram o livro em 3 (três) eixos-estruturantes: relações de trabalho, relações de poder e relações culturais. Estes três eixos-temáticos encontram-se subdivididos em capítulos (Folhas) que buscam abordar de forma temática os conteúdos de cada capítulo, o que permite aceitar que este texto se contrapõe ao tipo de abordagem cronológica, a qual é dividida em 4 (quatro) grandes períodos da História da Europa, denominada como “Universal”. Uma segunda edição foi lançada em 2008 e traz algumas modificações ao dividir este texto didático em 4 (quatro) unidades temáticas respectivamente: *Unidade Temática I: Trabalho Escravo e trabalho livre; Unidade Temática II: Urbanização e Industrialização; Unidade Temática III: O Estado e as relações de poder; Unidade Temática IV: Movimentos sociais, políticos e culturais – Relações de dominação e resistência*. No entanto, estas alterações não representam uma transformação substancial em relação à perspectiva e ao conteúdo presente na primeira edição no que se refere aos conteúdos passíveis de vinculação aos conteúdos requeridos pela Lei Federal 10.639/03. A opção pela abordagem temática é justificada por aceitá-la como um elemento facilitador para a aprendizagem.

A tematização dos conteúdos da disciplina de história é uma forma de organização didática, relativa aos atos de selecionar, classificar, hierarquizar, problematizar e explicar os conteúdos que devem ser investigados na sala de aula, com o objetivo de facilitar aos alunos a compreensão de um tema mais abrangente e por isso de maior significado. (PARANÁ(g), 2006, p. 11)

Na aplicação dos critérios de Rüsen (1997) acima apresentados, analisamos o LDP de História, impresso e distribuído nos colégios estaduais do Paraná, como um texto didático que apresenta um formato claro e estruturado, veiculado com as seguintes características: cada um dos capítulos (Folhas) se organiza a partir de um problema inicial intimamente vinculado ao título, seguido de uma apresentação geral sobre o tema delimitado, a qual segue demarcada por campos nomeados “documentos” e sugestões de “atividades”, “debates” e “pesquisa”. Os campos “documentos”, geralmente, trazem trechos de textos de autores ligados à temática, artigos jornalísticos e imagens (pinturas e fotos). Justifica-se esta forma de apresentação pela peculiaridade da História, que tem como objeto de estudo os processos históricos conseqüentes das ações humanas no tempo, e a necessidade de um método para investigar estes processos e a construção de narrativas históricas. Segundo consta na apresentação do LDP de História:

Partiu-se do princípio de que a História é um conhecimento construído socialmente, que tem como objeto de estudo os processos históricos construídos pelas ações e pelas relações humanas (atividades, experiências ou trabalhos humanos, entre outros aspectos) praticadas no tempo. Para isso, é necessário fazer uso de um método científico específico pautado na análise e na interpretação de documentos deixados pelos sujeitos históricos do passado (fontes, provas ou evidências). São estes elementos que permitem aos historiadores a compreensão dos processos históricos e possibilitam a construção de uma narrativa histórica (interpretações e explicações). (PARANÁ(g), 2006, p. 11)

Na Unidade Temática I, *Relações de Trabalho*, o Folhas 4: *Transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo nas sociedades: brasileira e estadunidense*⁴⁴ a estrutura didática está arranjada a partir de um mosaico comum nos cinco capítulos desta Unidade

⁴⁴ Os professores co-autores deste Folhas são: Marli Francisco (Colégio Estadual Chateaubriandense, em Assis Chateaubriand), Vanderleia Canha (Colégio Estadual Arlinda Ferreira Creplive, em Quatro Barras).

Temática, que é gravado também na Unidade Temática II: *Urbanização e Industrialização*, no início do Folhas número onze, *Relações de Trabalho: O Porto de Paranaguá no contexto da expansão do capitalismo*. Este mosaico retrata as diferentes formas que tem assumido o trabalho como uma relação que os homens estabelecem entre si e a natureza. Ao lado daquele mosaico, se expressa o título do Folhas 4 acima afirmado, acompanhado de um texto jornalístico publicado na Folha de Londrina, edição do dia 02 de abril de 2004, que denuncia a existência de 25 mil trabalhadores escravizados no Brasil. Os co-autores apresentam um pequeno texto sobre a colonização do Brasil e o trabalho escravizado e as novas demandas do modelo capitalista no século XIX que implicam em perguntas sobre a substituição da mão-de-obra escravizada pela mão-de-obra livre, bem com sobre as relações de trabalho produzidas e os sujeitos históricos deste processo. Na seqüência, destaca-se o subtítulo “Os Europeus e as Etnias do Novo Mundo” seguido por um texto dissertativo composto por dez parágrafos, iniciando pela recuperação do problema inicial no que se refere ao trabalho escravizado na colonização e na atualidade. Na continuação, relatam o encontro dos portugueses (século XVI) com os índios, estes caracterizados pela composição de várias etnias. Nos três parágrafos seguintes, descreve a expansão européia até a América, com destaque para o contato de diferentes etnias européias com diferentes etnias indígenas, resultando no desencadeamento de uma ação de dominação e destruição dos nativos. No sexto parágrafo, retoma o encontro dos portugueses com os índios, no Brasil, com o início da exploração comercial do pau-brasil através de relações de trabalho fundamentadas no escambo e trabalho compulsório. Destaca o cultivo da cana-de-açúcar como a efetivação do processo da exploração comercial de colonização, que deflagrou o conflito cultural entre portugueses e indígenas, pois estes últimos produziam para a sobrevivência, enquanto aqueles exigiam um ritmo acelerado de trabalho para produzir para o comércio. A ação da Igreja Católica está vinculada à exigência de leis contra a escravização dos nativos. Com o objetivo de dialogar com o estudante de História e instigar a investigação, intercala um texto de um único parágrafo sobre a relação entre jesuítas e nativos, seguidos de uma sugestão de atividade para os alunos. Assim, o Folhas inicia com a formulação de um problema vinculado ao seu conteúdo e a situação sócio-econômica, política e cultural, no sentido de estimular a prática da investigação como desafio para estudantes e professores, com a expectativa de que estes se compreendam enquanto sujeitos da

História, e reformulem suas interrogações em relação ao passado “para buscar explicações e uma compreensão inteligível sobre o mundo no qual estão inseridos. Este é o sentido da história enquanto ciência do passado, pois são essas indagações que permitem [...] construir sua consciência histórica” (PARANÁ(g), 2006, p. 12). Após a dissertação, se inseriu os “textos” 1 e 2, “documentos” 1 e 2, que tratam da relação entre os colonizadores e os indígenas e três sugestões de atividades para os estudantes. Analisamos que o objetivo desta atividade indica para o envolvimento do aluno com a temática, atraindo este para a investigação histórica, superando aquelas propostas de ensino que aceitam a História como descrição. A finalidade anunciada na apresentação do Livro Didático Público busca abarcar a História “como uma interpretação dos processos históricos do passado e não só como uma descrição dos fatos, como acontecia no século XIX” (PARANÁ(g), 2006, p. 11).

Após a primeira sugestão de atividade, segue o “Documento 1”: “*Em 1570, D. Sebastião proibiu a escravização indígena, a não ser daqueles hostis ou antropófagos*” (PARANÁ(g), 2006, p. 76), acompanhado de outra atividade dirigida aos estudantes, também interrogativa, buscando estabelecer uma interação com o mesmo. Na seqüência apresenta o “Documento 2” e o “Texto 2”:

Documento 2



JEAN-BAPTISTE DEBRET. Índios Guaianases, c. 1834. Litogravura, Estampa 15, Prancha 13. DEBRET, 1989 [1834]. (PARANÁ(g), 2006, p. 76)

Texto 2

A mão-de-obra indígena – a princípio voluntária e caracterizadamente interesseira; subordinada em seguida, a regime escravista – foi o que permitiu aos portugueses que mais rapidamente dessem início à tarefa preliminar de reconhecimento territorial e exploração econômica do Brasil, facilitando-lhes a fixação e os meios de subsistência na nova colônia. (HOLANDA, 2004, p. 183 *apud* PARANÁ(g), 2006, p. 76)

A sugestão de atividades solicita que o estudante analise como Debret representou os indígenas; quais interesses mobilizaram os indígenas para colaborar com os colonizadores e vice-versa; e, como o trabalho indígena estaria representado naqueles apontamentos. Na apresentação do LDP está anunciado o enfoque na pesquisa e no estímulo para que os estudantes tenham elementos para construir uma narrativa histórica fundamentada em suas conclusões. “Procurou-se elaborar

atividades que possibilitem a reflexão, principalmente através da análise de documentos escritos, iconográficos, materiais ou orais e de textos de historiadores” (PARANÁ(g), 2006, p. 12).

Ao retornar à dissertação, com um último parágrafo, destaca-se a libertação dos indígenas, em 1758, acompanhada de uma série de questionamentos sobre as conseqüências deste contato entre portugueses e índios, sobre o destino dos indígenas, inclusive se seria possível um retorno ao estado anterior a 1500.

A abordagem do encontro entre portugueses/ europeus e indígenas, e o início da colonização e escravização de indígenas no Brasil e as conseqüências daquele processo histórico, encontra-se separada didaticamente da escravização dos africanos com o subtítulo que aponta para “*A Instituição da Escravidão Africana no Continente Americano*” (PARANÁ(g), 2006, p. 77). Analisamos que é aceitável destacar que nesta forma de exposição dos conteúdos acabam permeando alguns aspectos da organização cronológica e linear pertencentes à denominada História Tradicional.

A exploração da escravização africana na América também está apresentada com uma dissertação de oito parágrafos, veiculando as dificuldades enfrentadas pelos portugueses, bem como outros colonizadores para obter mão-de-obra necessária para a continuidade e aprofundamento do processo de colonização iniciado com a mão-de-obra indígena. Entre a possibilidade de optar pela mão-de-obra europeia ou africana, os colonizadores optaram pela escravização dos africanos. Os monopólios comerciais dos traficantes brasileiros, portugueses, espanhóis, ingleses, franceses e holandeses se aproveitaram do comércio de escravos para fornecer mão-de-obra nas colônias americanas, destacando o pioneirismo dos portugueses que capturavam negros na costa Atlântica Africana, de Senegal a Angola desde 1441. Em termos de números, este texto didático destaca que antes de 1600 cerca de 900 mil escravos “desembarcaram”, e entre os séculos XVI e XIX, 10 a 12 milhões de africanos foram “transferidos” para a América, na condição escravizada. Cabe ressaltar que as expressões, “desembarcaram” e “transferidos”, podem ser aceitas como formas de expressar uma relação tranqüila entre traficantes de africanos e escravizados. Segundo Ouriques (1999) ao analisar a história da conquista da América em virtude das comemorações específicas dos 500 anos de colonização do Brasil, pondera que a história permite esta operação engenhosa para revelar como “descobrimento” o que foi uma invasão marcada pela

violência. Já sobre a captura na África, o texto relata que esta ocorria através da guerra entre os reinos e, os líderes africanos mantinham acordos comerciais com portugueses, depois holandeses, franceses e ingleses fornecendo cativos em troca de aguardente, tabaco, tecidos, alimentos, armas, munição. Antes da comercialização, os africanos, prisioneiros de guerras, oriundos, sobretudo da Guiné, Angola, Congo, Moçambique, eram aprisionados em cativeiros. Dos cativeiros na África até os armazéns de leilões de “escravos novos” na América, os africanos sofriam maus tratos. Ao término deste texto, encontra-se inserido um mapa com o provável objetivo de atingir os sentidos do aluno sobre os trajetos do comércio de escravos, (PARANÁ(g), 2006, p. 78):

Mapa 1 – Rotas do comércio de escravos negros entre a América e a África



Nesta pesquisa consideramos que este mapa está associado ao discurso histórico nacionalista acrítico: o Brasil é o mesmo, ontem, hoje e sempre. Pois além dos equívocos na técnica por não apresentar escala, fonte, rosa dos ventos, indicação do norte, a representação da América Portuguesa é anacrônica incluindo inclusive o Acre. Ponderamos que, em relação à didática, este mapa está inserido no texto como um recurso que se dirige aos sentidos e, carrega algumas condições formuladas por Rüsen (1997), buscando instigar os alunos para além da ilustração, principalmente ao apresentar uma rota de retorno de escravos libertos no século

XIX, saindo da América do Norte para a África, que não se relata naquele texto. No entanto, na dependência da intervenção didática do professor, aquele mapa pode exercer a função de emoldurar a dissertação. Aceitamos, também, que os textos impressos após aquele mapa, podem servir como referência para as interpretações históricas (Rüsen, 1997), pois o “Texto 4” destaca a escravização de africanos no sul dos Estados Unidos e, o “Texto 5” prioriza a resistência ao violento sistema escravista, obrigando os escravizadores a fazer concessões para conseguir o trabalho que desejarem e, por último, o “Texto 6”, uma citação da obra *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, indicando que para o Brasil, para além dos escravizados do eito/canaviais e cafezais, vieram donas de casa para os colonos sem mulher branca, técnicos para as minas, artífices em ferro, africanos entendidos em criação de animais, comércio de panos...

Como sugestão de atividade para os alunos, apresenta uma retomada do “Mapa 1” e dos textos 4, 5 e 6, para escrever uma narrativa sobre o destino dado aos africanos e sobre as atividades econômicas predominantes neste espaço.

No terceiro subtítulo daquele capítulo, “*O Trabalho escravo no novo mundo*”, o texto também é curto, composto por nove parágrafos, intercalado com seis documentos (gravuras), um texto sobre o autor das gravuras e duas atividades dirigidas para os alunos. As autoras utilizaram seis litogravuras para representar a escravização no Brasil, cinco delas são de Jean Baptiste de Debret. Nessas imagens, os personagens apresentados são escravizados africanos que trabalham como barbeiros ambulantes, vendedores, serradores de madeira e negros sendo castigados. Sobre Debret, o texto didático adverte que este artista, em suas obras, apresenta, em várias pinturas, algumas influências do pensamento eurocêntrico. A despeito desta ressalva, a maior parte da obra de Debret continua como um dos documentos mais respeitáveis sobre aquele período da História do Brasil.

Apesar do uso de imagens e mapas em sala de aula estar consolidado, as reflexões sobre o papel que efetivamente exercem no ensino e também na aprendizagem são escassas. Bittencourt (2004), ao refletir sobre o papel daqueles documentos, questiona se seriam meros recursos de motivação e ilustração do ensino de História. Uma das funções desempenhadas seria a de “concretizar” noções abstratas como a de tempo histórico, possibilitando ao estudante uma forma de experimentar o não vivido por ele. Cabe ainda ressaltar a relação do estudante com iconografia após o desenvolvimento da informática, que possibilita uma

saturação de imagens. É aceitável que esta tecnologia influencie a relação do aluno com a imagem do texto didático.

A reflexão sobre as diversas ilustrações dos livros didáticos impõe-se como uma questão importante no ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico, surgindo indagações constantes quando se aprofundam as análises educacionais. Como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? As imagens contemplam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores? (BITTENCOURT, 2005, p. 70)

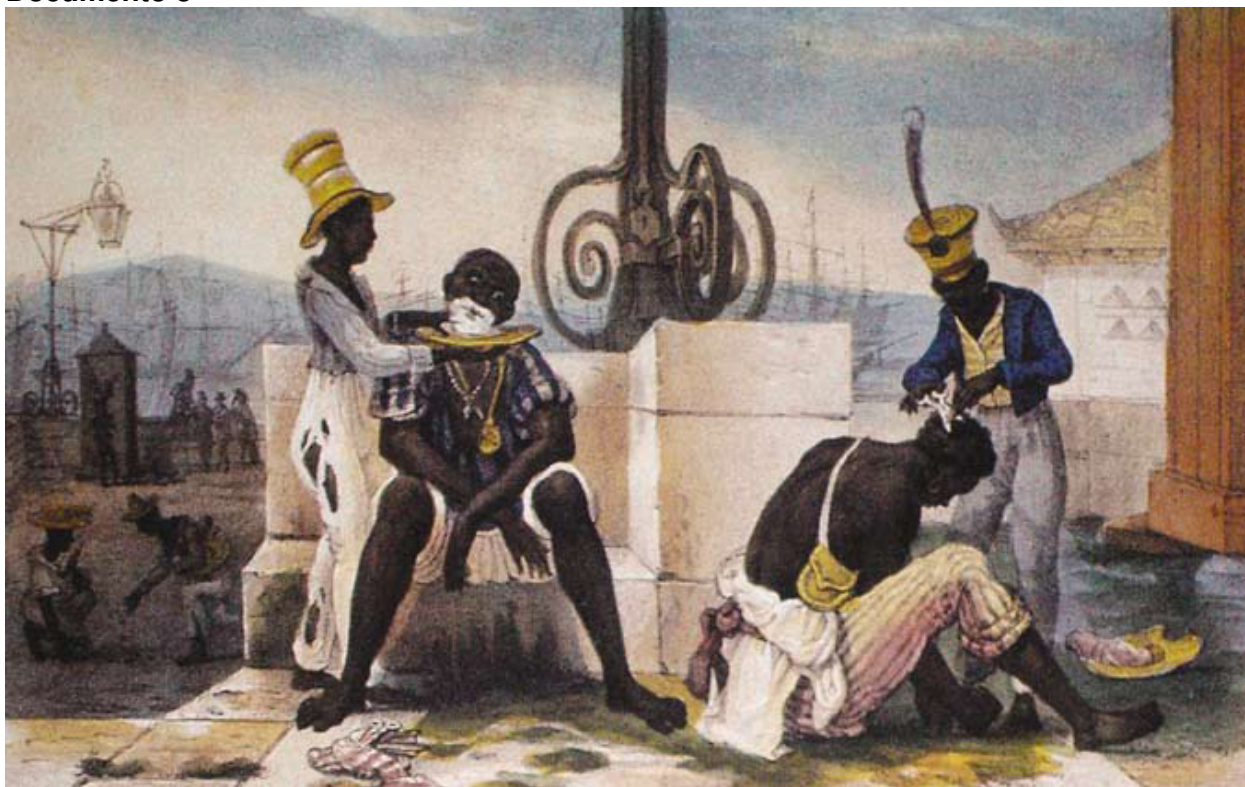
O texto produzido pelas professoras Marli Francisco e Valéria Canha destaca as diferentes formas de resistência dos africanos a escravização citando um número de 55 revoltas de escravos a bordo dos navios negreiros, entre 1690 a 1845, o levante dos Malês em 1855, a formação de quilombos no Brasil, com uma organização social, econômica e política, bem como os diferentes trabalhos feitos pelos africanos na América e a participação daqueles na construção da riqueza do Novo Mundo. De outro lado, apresenta uma diversidade de exercícios profissionais e de relações de trabalho, demarcando que a efetivação da colonização da América fundada no trabalho escravo não se encerra em um único tipo de escravo, de trabalho e de dominação.

Nas treze colônias da América do Norte, a escravização de africanos é intensificada ao final do século XVII, pois a mão-de-obra predominante no período anterior, naquelas colônias, era a de novos contratados, oriundos da Inglaterra (desempregados, criminosos, prostitutas, prisioneiros de guerra, fugitivos por questões religiosas...). O texto busca destacar, além dos diferentes trabalhos executados por africanos, a participação destes na construção da riqueza, tanto no Brasil quanto em toda a América. Segundo Telles (1984), a argumentação de Levis-Strauss é pertinente ao afirmar que todas as etnias têm contribuído na formação da humanidade, e uma concordância das múltiplas co-participações implicaria do mesmo modo no reconhecimento dos efeitos ativos dos encontros. No entanto, de um lado, predominam padrões históricos de desigualdade social, preconceito e estigmatização, e o negro liberto não fora efetivamente integrado à sociedade; e, de outro, uma abordagem cronológica e linear da História vinculada ao eurocentrismo vem sendo questionada como construção ideológica que justifica aquela prática.

[...] na concepção etnocêntrica, o modelo de interpretação se encontra baseado numa escala ou hierarquia de graus de civilização que necessariamente conduzem à propagação de uma “civilização”. ‘A concepção restritiva de civilização é altamente problemática em diversos aspectos: ela cria uma divisão simples da humanidade em civilização e barbárie com base numa seleção autocentrada de critérios. Ela serve de fundamento à legitimação da agressão contra aqueles que ‘devem’ ser beneficiados por suas vantagens. Ela repousa sobre o pensamento evolucionista que postula a inevitabilidade, ao menos o caráter desejável, da passagem de todos os povos através de uma série de estados seqüenciais. Ela é etnocêntrica, pois em aparência se abre para povos diversos, mas na realidade valoriza nestes povos traços que caracterizam a civilização ocidental contemporânea’. (TELLES, 1984, p. 44)

No desenvolvimento da dissertação, os autores inseriram a litogravura de Debret “Barbeiros ambulantes” com o possível objetivo de elucidar as diferentes atividades desenvolvidas pelos africanos, conforme já mencionamos acima.

Documento 3



JEAN-BAPTISTA DEBRET. **Barbeiros ambulantes**, c. 1834. Litogravura, Estampa 61, Prancha 11. DEBRET, 1989 [1834]. (PARANÁ(g), 2006, p. 80).

O “Texto 7” do Folhas em questão indica a relação de Debret com Napoleão e afirma que a passagem daquele artista pelo Brasil, por um período de 15 anos (1816-1831), se deve a uma Missão Francesa a serviço do governo português, no início do século XIX, para trabalhos artísticos, arquitetônicos e o artista também teria

sido convidado a atuar como pintor na Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada por decreto em 12 de agosto de 1816. Debret atuou trabalhando em terras brasileiras como pintor de História. Ao retornar à França, levou suas gravuras que foram transformadas em litografias e publicadas em um álbum. Ele havia retratado: “a natureza, o mundo oficial, vários fatos relativos ao processo de independência, o Rio de Janeiro, a então pequena cidade de São Paulo, os sertões e as fazendas do Sul do país, os negros, as casas, as ruas, índios mestiços e brancos” (PARANÁ(g), 2006, pp. 81-82).

Documento 4



JEAN-BAPTISTE DEBRET. Vendedor de palmitos – Vendedor de samburás, c. 1834. Litogravura, Estampa 65, Prancha 17. DEBRET, 1989 [1834].

Documento 5



JEAN-BAPTISTE DEBRET. O Colar de Ferro (castigo dos fugitivos), c. 1834. Litogravura, Estampa 89, Prancha 42. DEBRET, 1989 [1834].

Documento 6



JEAN-BAPTISTE DEBRET. Negros no Tronco, c. 1834. Litogravura, Estampa 92, Prancha 45. DEBRET, 1989 [1834].

Documento 7



HERCULE FLORENCE, Engenho de Cana - São Carlos, 1840, aquarela, c.i.d. 21 x 31,5 cm.

Documento 8



JJEAN-BAPTISTA DEBRET. Negros serradores de tábuas, c. 1834. Litogravura, Estampa 66, Prancha 18. DEBRET, 1989 [1834].

Os traços eurocêntricos da obra de Debret, ao retratar os africanos escravizados em suas diferentes configurações, podem ser analisados também em

sua obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, em sua declaração sobre o caráter civilizador e de construção da nação daquela missão francesa:

Chegávamos a propósito, e apressaram-se em fazer com que nossos diversos talentos contribuíssem para a importante cerimônia que ia outorgar a colônia brasileira um lugar entre os reinos do antigo continente. Desde esse momento, especialmente ocupado com retratar uma longa série de fatos históricos nacionais [...] fomos constantemente chamados a contribuir para os trabalhos encomendados por ocasião dos diversos sucessos políticos, cujo caráter sucessivamente maior e mais nobre devia conduzir a época memorável da fundação do Império Brasileiro [...] (DEBRET, 1989 *apud* COSTA, 2009, p. 222)

O “Documento 7”, *Engenho de cana*, de Florence e o “Documento 8”, *Negros serradores de tábuas*, de Debret, estão separados daquelas imagens anteriores por uma atividade dirigida aos alunos sobre os documentos 3, 4, 5, 6 e 7, a qual está centrada no contexto representado nas litogravuras e na intencionalidade do pintor. Estes diferentes documentos, escritos ou não, estão inseridos com um mesmo objetivo: construção do conhecimento histórico através do diálogo e da pesquisa e não pela fixação conforme está anunciado na apresentação daquele LDP/PR de História:

Outro aspecto diferenciador deste livro é a presença, ao longo do texto, de atividades que configuram a construção do conhecimento por meio do diálogo e da pesquisa, rompendo com a tradição de separar o espaço de aprendizado do espaço de fixação que, aliás, raramente é um espaço de discussão, pois, estando separado do discurso, desarticula o pensamento. (PARANÁ(g), 2006, p. 7)

Naquilo que se refere ao uso da perspectiva de “diálogo e da pesquisa” na articulação entre a dissertação sobre o tema e os documentos, estes apresentam, também, um caráter de ilustração da dissertação, portanto de fixação. Analisamos que isto ocorre por conta de um esforço das autoras desse Folhas para apresentar os processos a serem estudados, e as gravuras apresentadas intimamente vinculadas ao tema acabam emoldurando alguns aspectos do texto. A título de exemplo, destacamos parte da dissertação e alguns documentos referentes ao conteúdo elencado sob o subtítulo “*O Trabalho escravo no novo mundo*”. Após descrever a presença de vários trabalhadores livres exercendo diferentes atividades no mundo colonial, encontramos a seguinte afirmação:

Os africanos e seus descendentes desempenharam as mais diversas tarefas: trabalharam na lavoura, nos engenhos, nas minas, no transporte de cargas de pessoas e de dejetos malcheirosos e na indústria da construção. Os escravos africanos participaram ativamente da construção da riqueza brasileira e as demais riquezas do Novo Mundo. [...] Havia escravos alugados para a prestação de serviços a terceiros e escravos de ganho. (PARANÁ(g), 2006, p. 81)

No contexto dessa afirmação, encontramos os documentos 3, 4, 5, 6, 7 e 8 acima inseridos. Ponderamos que estes documentos acabam emoldurando a dissertação em que pese os diferentes trabalhos exercidos pelos africanos no Brasil e, especificamente, nos documentos 5 e 6, o castigo para quem oferecia alguma resistência. Seguem as autoras com uma observação sobre a presença do pensamento eurocêntrico nas obras de Debret e a técnica da litografia, entretanto sugerem que o estudante pesquise sobre esta técnica de pintura e silenciam sobre o eurocentrismo. Na atividade proposta para o estudante, sugerem uma análise daqueles documentos a partir das seguintes perguntas:

- a) Quais são os personagens retratados nessas obras de Debret?
- b) Como eles são retratados?
- c) Em que cenários estão retratados?
- d) Quais eram as intenções do artista ao retratar esses personagens?
- e) A partir desses documentos, o que você pode afirmar sobre o negro no Brasil naquele contexto histórico? (PARANÁ(g), 2006, p. 82)

Abaixo ao documento 8, encontramos uma sugestão de atividades que busca a junção da dissertação e dos documentos (gravuras):

- a) Relacione o contexto sócio-histórico da produção das imagens presentes nos documentos 6 a 8 com os conteúdos das mesmas. Quais as representações das relações de trabalho são propostas por Hércules Florence (1804-1879) e por Jean-Baptiste Debret, respectivamente?
- b) Estas representações possibilitam que você perceba o motivo das várias revoltas escravas ocorridas no Brasil e no resto da América neste período? Por quê? (PARANÁ(g), 2006, p. 83)

Analisamos que estas atividades podem desaguar na descrição e fixação em detrimento do “diálogo e da pesquisa”, o que não anula a possibilidade do desenvolvimento destes através da intervenção pontual do professor, no que se

refere ao tempo e espaço em que viveu Debret e na problematização do pensamento eurocêntrico. Para tal, inclusive, poderá valer-se daquele texto curto sobre a passagem de Debret em terras brasileiras.

Segundo Bittencourt (2005), a função das imagens como recurso pedagógico centrado no objetivo de “ver as cenas históricas” concretizando a noção abstrata de tempo histórico tem influenciado os textos didáticos desde o século XIX. O historiador francês Ernest Lavisse, no LD de História *Histoire de France: cours élémentaire*, editado em 1887, ressalta a importância do uso de imagens no prefácio daquela obra:

As crianças têm a necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens. Sem diminuir o número de gravuras que existiam no texto, compusemos novas séries delas correspondendo a uma série para cada livro. Cada série é acompanhada de questões que os alunos responderão por escrito, após terem olhado o desenho e feito uma pequena reflexão sobre ele. É o que denominamos de *revisão pelas imagens* e acreditamos que este trabalho possa *desenvolver a inteligência* das crianças ao mesmo tempo que sua *memória*. (LAVISSE, 1887 *apud* BITTENCOURT, 2005, p. 75)

Além de “ver as cenas históricas”, as gravuras têm sua função vinculada ao empenho de facilitar a memorização dos conteúdos, pois os autores de LD mesclam ao texto escrito as cenas que reforçam a dissertação. No Brasil, o uso de imagens no LD de História, desde o século XIX até o presente, apresenta algumas particularidades. A primeira delas é seu vínculo com a produção didática francesa, pois a maioria das figuras da História “Geral ou Universal” foi copiada de livros didáticos franceses, uma vez que as propostas curriculares do Brasil estão ancoradas no currículo francês, e os textos didáticos eram impressos em Paris até 1930. “O caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolhas, na maioria das vezes, das ilustrações” (BITTENCOURT, 2005, p. 75). Analisamos que as pesquisas que têm como objeto a história do LD demonstram que os autores têm limites impostos no processo de fabricação e foram perdendo o poder de decisão sobre a escolha das imagens de suas obras. Na atualidade, as editoras contratam especialistas em pesquisas iconográficas para o

desenvolvimento da produção do texto didático. É possível que esta peculiaridade tenha influenciado a fabricação do LDP de História, conforme podemos observar na segunda e terceira páginas daquele texto didático, pois além da equipe de governo, coordenação do LDP/SEED/PR, autores, equipe técnico pedagógica, assessoria do departamento de Ensino Médio, coordenação administrativa do LDP/SEED/PR, equipe administrativa, técnicos administrativos, leitura crítica, colaboradora, consta também: consultor de direitos autorais, revisão textual, projeto gráfico (responsável e empresa), editoração eletrônica (Ícone Audiovisual LTDA) (Paraná(g), 2006). No entanto, analisamos que a seleção das gravuras de Debret também nos remete imediatamente à representação vinculada a uma abordagem metodológica tradicional que focaliza o conhecimento histórico como absoluto, homogêneo, sem problematização, determinista, eurocêntrico, tributário de uma tradição de ensino de história que atribui o trabalho escravo aos indígenas e negros, e o trabalho assalariado aos imigrantes.

[...] a história é o modo de representação baseado no que se chama 'ilusão referencial'. Todo fato histórico - e, como tal, fato passado - tem uma existência lingüística, embora o seu referente (real) seja exterior ao discurso. Entretanto, o passado já nos chega enquanto discurso, uma vez que não é possível restaurar o real já vivido em sua integridade. Neste sentido, tentar reconstituir o real é reimaginar o imaginado, e caberia indagar se os historiadores, no seu resgate do passado, podem chegar a algo que não seja uma representação [...] Partimos da premissa de que só é possível decifrar a representação através da articulação texto/contexto. (PESAVENTO, 1995, p. 17)

Ponderamos que há um esforço para mostrar permanências, simultaneidades, semelhanças e diferenças⁴⁵ buscando delinear o processo de produção da obra de Debret, pois aceitamos que a gravura já é uma representação, e o estudante e o professor que a interpretam podem construir uma nova representação a partir de seu referencial sobre a problemática. No entanto, para esta pesquisa, no plano da análise técnica, ocorre um uso inadequado da obra de Debret, uma vez que aquelas pinturas desse autor do século XIX estão inseridas para representar quatro séculos de escravização no Brasil. A ausência de uma orientação para a leitura do educando poderá induzi-lo a conclusão de que as relações de trabalho escravizado foram

⁴⁵ Em que pese: *permanências* (trabalho escravo no passado e hoje); *simultaneidades* (a existência de diferentes trabalhos, inclusive de trabalho livre no período que predomina o trabalho escravizado); semelhanças e diferenças entre as 13 colônias do Norte e o escravismo no Brasil.

sempre as mesmas, sem considerar as alterações e diferentes configurações que ocorreram neste processo. O tratamento metodológico dado pode desaguar na “fixação” ou em espaços de “diálogo” e “pesquisa”. Estamos convictos de que a segunda possibilidade se materializa quando, para além da contextualização da obra de Debret, alguma atividade sugerida possa instigar o aluno a refazer a gravura a partir da própria representação produzida e, focalizando esta, escrever uma narrativa⁴⁶.

Uma das características e uma das grandes realizações da Nova História, e que coloca doutro modo o problema de uma credibilidade, consiste numa enorme dilatação do campo do documento. Isto contempla, por um lado, o recuo do documento escrito, a busca do documento arqueológico figurativo, do documento oral, que é interrogar os silêncios da História, a entrada em cena do documento imaginário. Isto reporta-se, por outro lado e ainda mais fundamentalmente, à concepção daquilo que Foucault denomina o documento monumento, quer dizer, o sentimento cada vez mais forte que temos de que o documento não é qualquer coisa que nos foi dado inocentemente, que o próprio documento é o produto de uma certa orientação da História, de que devemos fazer crítica, não só segundo as regras do método positivista, que obviamente continuam necessárias a um certo nível, mas também de uma maneira que eu qualificaria de quase ideológica. Por um lado, se é importante distinguir o documento falso do documento autêntico, também é urgente tratar o documento falso como um documento verdadeiro do período que o produziu. Sobretudo, é necessário fazer a prova do documento para reconhecer e explicar o seu caráter sempre mais ou menos fabricado. (LE GOFF, s/d, p. 40)

Cabe considerar que o LDP omite a escravização como prática ancestral no continente africano, ainda que economicamente secundária. Analisamos que daquela ausência decorre a orientação histórica que aponta a escravização como uma invenção do branco europeu. E, no plano da aplicação da Lei 10.639/03, a construção do modelo africano como inquestionável, pois esconde os aspectos negativos na leitura sobre a África.

Uma segunda limitação daquele texto didático se refere à delimitação por temas do Folhas, ou seja, uma opção pela história temática como rompimento com a

⁴⁶ Esta possibilidade, por analógica, está referendada pelo texto de Ernesta Zamboni, *Representações e Linguagens no Ensino de História*, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200005. Acessado em 12/05/2009.

organização cronológica e linear⁴⁷. Analisamos que o próprio título do Folhas em questão, *Relações de Trabalho: Transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo nas sociedades: brasileira e estadunidense*, já expressa um ordenamento cronológico entendido como um passado em transformação linear. Esta característica pode ser observada no texto de apresentação daquele capítulo em que pese à afirmação na qual se aponta que a escravização não atende as demandas dos capitalistas. “A colonização do Brasil foi baseada na exploração do trabalho escravo. No século XIX, essa forma de organização do trabalho não atendia às demandas de um mundo capitalista” (PARANÁ, 2006(g), p. 73). No entanto, a fragilidade desta afirmação pode ser admitida pelo texto que se inseriu logo acima, destacando que no Brasil atual existem em torno de 25 mil escravizados, e, ao final deste Folhas, nos relatos que denunciam a existência de trabalho escravizado na atualidade. Ponderamos que se encontra implícito um esforço, “consciente ou não”, em recuperar uma explicação causal necessária e mecânica do passado. Esta perspectiva presente no LDP/SEED/PR da disciplina História, no que se refere à história temática, de maneira geral, apresenta “uma estruturação que respeita a organização cronológica e linear consagrada em outras construções que seguem, por exemplo, na chamada “história quadripartite” (VARUSSA, 2008, p. 11).

No quarto subtítulo daquele Folhas, “*A abolição da escravidão nos Estados Unidos da América e no Brasil*”, as autoras relatam que as transformações na organização econômica e política marcadas pelo processo de industrialização mundial, sob a liderança da Inglaterra, acabaram inviabilizando o trabalho escravizado, a partir das restrições dos ingleses proibindo o tráfico de escravos pelo caminho do Oceano Atlântico. E naquele texto se referem a dois processos diferenciados e concomitantes de proibição do trabalho escravizado,

⁴⁷ Sumariamente, a proposta de tratamento didático do conteúdo histórico com maior evidência são a História Geral, a História Nacional, a História Integrada e a História Temática. Analisamos os problemas da Didática como um todo e da História especificamente a seleção e organização dos conteúdos de ensino. Aceitamos como pressuposto que a modernidade, o nacionalismo e o eurocentrismo moldam e condicionam o ensino escolar, inclusive dificultando mudanças. Em que pese, a organização dos conteúdos ou embate (entre diferentes formas de organização dos conteúdos) converge para a confrontação entre a História Geral, a História do Brasil denominada tradicional: (de abordagem linear, cronológica, com explicação causal necessária e mecânica de um suposto tempo que todos viveram) e a História Temática (caracteriza-se por problematizações e investigações do passado, partindo de temas formulados e delimitados pelo pesquisador da História a partir do presente vivido). Ver CERRI, L. F. *Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica*. Revista Antíteses, vol. 2 nº 3, jan.-jun. de 2009. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses.

respectivamente nos Estados Unidos e no Brasil. O primeiro vinculado à Guerra de Secessão (1861-1865), conflito entre o norte industrializado e o sul agrário, pois, em 1863, o Presidente Lincoln declarou o fim da escravidão nos Estados do sul. Na seqüência, o “Texto” 8 sobre o Ku Klux Klan destaca que esta sigla designa várias organizações racistas dos Estados Unidos do sul que apóiam a supremacia branca e o protestantismo. O “KKK” fora fundado por veteranos do exército pertencentes aos Estados do sul para fazer frente ao fim da escravização imposta pelos Estados do norte e os conseqüentes prejuízos à monocultura de algodão. Analisamos que, a partir desse fato histórico, podemos aceitar que o racismo tem motivação econômica: primeiro a prática da escravização dos africanos, depois a discriminação racial movimentada contra os negros.

O segundo processo abolicionista é caracterizado como um processo gradativo, iniciado em 1850 com a Lei sobre o fim do tráfico de escravos decorrente de pressões da Inglaterra. Seguem a Lei do Ventre Livre em 1871, a Lei do Sexagenário em 1884 e a Lei Áurea em 1888. Sem referência à resistência dos escravizados, introduz o movimento abolicionista caracterizado pelo “Documento 10”, um texto adaptado de Joaquim Nabuco, claramente eurocêntrico ao apresentar os motivos para condenar a escravização. Nabuco destaca que o trabalho escravizado arruína o país economicamente, impedindo o progresso material e retarda a industrialização. Na seqüência daquele texto, as autoras contextualizam a situação dos ex-escravizados com ênfase no competitivo mercado de trabalho recheado de imigrantes europeus e de leis de caráter racista como o decreto provincial da Bahia, de 25 de junho de 1831, proibindo a contratação de negros como trabalhadores ou como oficiais das artes em estações públicas.

A sugestão de atividades para os estudantes questiona sobre as divergências entre o Norte e o Sul dos Estados Unidos, os motivos do movimento abolicionista e propõem um debate sobre uma seqüência das Leis antiescravistas que deságuam na Lei Áurea. No entanto, não problematiza o eurocentrismo e o ex-escravizado como sujeito da história, resistente à escravização.

O quinto subtítulo “*Na bagagem, esperança e sonhos...*” é iniciado por um pequeno trecho sobre a imigração de europeus decorrente da falta de mão-de-obra no Brasil após a abolição e as modificações no capitalismo europeu, que provocara um excesso de contingente na Europa. Acrescenta ainda que o fluxo migratório para

o Brasil ocorre desde o começo do século XIX e se intensifica com crescimento da produção do café.

As autoras colocam em evidência o “Texto 9” sobre a origem dos imigrantes, relacionando os italianos, portugueses, espanhóis, japoneses, alemães, sírios, libaneses, poloneses, judeus, finlandeses, chineses e coreanos. Já o “Texto 10” evidencia que os ex-escravizados submetidos à violência direta naquele regime estão entre os trabalhadores pouco adaptados ideologicamente às formas superiores de dominação capitalista. Analisamos que o “Texto 10” aborda elementos eurocêntricos e pode desaguar numa suposta inferioridade dos ex-escravizados em relação aos imigrantes europeus. Na análise vinculada a essa pesquisa ponderamos que no LDP se explica a vinda dos imigrantes para o Brasil como uma tentativa de suprir a falta de mão de obra. Ignora, portanto, a historiografia sobre o Brasil que identifica outro fator, além do econômico, para a abolição: o fator social concentrado no “medo branco” decorrente das diferentes lutas dos escravizados pela liberdade (AZEVEDO, 2004).

O sexto subtítulo, “*A escravidão no mundo contemporâneo*”, traz à baila que aquela transição do trabalho escravo para o trabalho livre não foi completa, pois documentários, revistas, jornais veiculam informações sobre alguns focos de escravização bem como venda de crianças, prostituição infantil, trabalho infantil, práticas em regimes de colônias. No entanto, esta prática é considerada como uma contravenção. Pois, no Brasil, os direitos ao trabalho “livre” estão amparados pela legislação nacional, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, de 1943 e pela legislação internacional, Organização Internacional do Trabalho – OIT, além da Declaração Universal dos Direitos do Homem da Organização das Nações Unidas – ONU publicada em 1948, cujo artigo primeiro afirma que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e são dotadas de razão e consciência e devem atuar em relação um aos outros com espírito de fraternidade.

A última atividade proposta naquele capítulo aponta para a construção de uma narrativa sobre transição de trabalho escravo para o trabalho assalariado no Brasil, incluindo as permanências e mudanças nas relações de trabalho dos afro-brasileiros após a escravização e a introdução dos imigrantes europeus e asiáticos no Brasil daquele período. Ainda sugere uma pesquisa sobre a mão-de-obra usada nas primeiras indústrias brasileiras a ser comparada com este Folhas, bem como a montagem de um painel sobre o trabalho escravo na atualidade. Seguem

referências bibliográficas e obras consultadas na elaboração deste capítulo, e não consta orientação para consulta on-line.

Na seqüência do texto, perseguimos o objetivo de ponderar sobre o professor da disciplina de História como leitor daquele capítulo do LDP/SEED/PR, com o objetivo de ponderar qual é a concepção/conceituação deste sobre a História e a Cultura dos Afro-brasileiros e Africana e sua formação para tal, como desenvolve este conteúdo em sala de aula do Ensino Médio e, também, qual articulação que se estabelece no Colégio para a efetivação de uma educação étnico-racial. Entrevistamos professores de História que atuam no Ensino Médio a partir da seguinte questão geradora: “Como o professor da disciplina de História desenvolve o tema da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana, a partir da leitura do LDP/SEED/PR, de História, ou outros textos didáticos, em aulas de História do ensino médio e quais limites e possibilidades que ele aponta para esta prática?” Mesmo o LDP/PR não sendo o texto didático principal na prática de ensino daqueles professores, desenvolvemos a análise destas entrevistas centrada em três questões básicas: “Qual é a concepção/conceituação do professor de História sobre a História e a Cultura dos Afro-brasileiros e Africana e sua formação para tal?”; “Como desenvolve este conteúdo em sala de aula do Ensino Médio?”; “Qual articulação se estabelece no Colégio para a educação étnico-racial?”

3.4 A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS DA LEI FEDERAL 10.639/03

Aceitamos a necessidade de um estudo que trouxesse à tona o atual estágio da inserção dos conteúdos da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* nos colégios⁴⁸ estaduais de Educação Básica, localizados no Município de Toledo. Neste espaço, estão instalados treze colégios estaduais que oferecem Ensino Médio. Entrevistamos onze professores que atuam em um ou mais daqueles estabelecimentos de ensino. Nosso plano inicial indicava para a realização de um número igual de entrevistas, porém encontramos dificuldades para a concretização de duas entrevistas. Ainda em uma das onze entrevistas, um professor optou por responder por escrito.

⁴⁸ O termo colégio se destina as unidades escolares que ofertam Ensino Médio. O termo escola destina-se as unidades que ofertam somente Ensino Fundamental.

Utilizamos o recurso metodológico da entrevista para analisar a situação atual de implantação da Lei Federal 10.639/09, naquele espaço, a partir das informações e ponderações dadas por aqueles professores, no sentido de enriquecer e, também, complementar o nosso objeto de pesquisa. Neste tipo de entrevista, é possível redirecionar questões e aprofundar situações em função das respostas que o entrevistado vai dando, pois este percurso exploratório mira a obtenção de respostas completas, detalhadas para a descrição e compreensão dos aspectos e das diferenças da implantação da temática referente aquela Lei Federal.

Não inventariamos toda prática escolar desses professores e professoras, no entanto, nomeadamente, nos concentramos no aspecto em que esses compartilham uma angústia com este pesquisador: como desenvolver o ensino da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* nos colégios onde lecionamos? A partir da entrevista, ressaltamos a assimilação da temática pelos educadores. Buscamos verificar como aqueles professores se utilizam do LDP/SEED/PR, da disciplina de História, no desenvolvimento desta temática e quais articulações se estabeleceram nas escolas como conseqüência da implementação da Lei 10.639/03.

Conforme dito acima, a partir da leitura de pesquisas, analisamos o LD como um objeto de “múltiplas facetas” e que possui uma natureza complexa, e selecionamos neste caráter o papel do professor como leitor do LDP/SEED/PR, de História, especialmente do capítulo - *Relações de Trabalho: Transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo nas sociedades: brasileira e estadunidense*. Questionamos, ainda, se o professor se utilizou de outros recursos didáticos em aulas de História do Ensino Médio, no intuito de cumprir as exigências legais pertinentes aquela Lei Federal. Analisamos como interpretam esta Lei e suas diferentes implicações e dificuldades, limites, obstáculos e possibilidades no processo de implementação. Ponderamos sobre a concepção/conceituação deste sobre a *História e a Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* e sua formação para trabalhar com este recorte, que importância que atribui e como desenvolve este conteúdo em sala de aula do Ensino Médio e, também, qual articulação que se estabelece no colégio para a efetivação daquela prática (a educação das relações étnico-raciais). A partir de um roteiro semi-estruturado, praticamos a entrevista oral e gravada com dez professores e uma escrita, totalizando onze entrevistas de igual número de Colégios, que foram transcritas e serão caracterizadas a partir de agora como: Entrevista 01, Entrevista

02, Entrevista 03 e assim sucessivamente. Nosso roteiro⁴⁹ foi composto de nove perguntas direcionadas a partir da seguinte questão geradora: “Como o professor de História desenvolve o tema da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*, a partir de leituras do LDP/SEED/PR, disciplina de História, ou outros textos didáticos, em aulas de história no ensino médio e quais os limites e possibilidades que ele aponta para esta prática?”

Na estruturação das entrevistas e na análise do conjunto das falas dos professores, preferimos aquelas que serviriam para analisar:

(1) a concepção de *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* que o professor possui e verificar se o professor consegue perceber a relação dos conceitos/conteúdos históricos com a temática da educação das relações étnico-raciais.

(2) qual a perspectiva que o professor atribui à atividade do ensino de História, se esta é geradora de discriminação racial ou não, e se contribui para minimizar problemas sociais como a discriminação racial.

(3) que grau de importância o professor atribui ao ensino da *História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*, de acordo com sua intenção de ensino e colher sua predisposição a trabalhar com esta temática.

(4) que tipo de leitura o professor fez do LDP/SEED/PR e se faz uma leitura simplista ou complexa da participação do negro na História do Brasil. Identificar se o professor utiliza o LDP ou outro LD e qual texto utilizou e como planejou trabalhar esta temática.

(5) que tipo de leitura o professor fez do LDP/SEED/PR e se faz uma leitura simplista ou complexa da participação da África no contexto da expansão imperialista. Observar qual é a prática do professor em relação ao etnocentrismo eurocêntrico. Identificar se o professor utiliza o LDP ou outro LD e qual texto utilizou e como planejou trabalhar esta temática.

(6) que tipo de leitura o professor fez do LDP/SEED/PR e se faz uma leitura simplista ou complexa da luta do Movimento Negro e dos movimentos identitários, e qual é a prática do professor em relação ao etnocentrismo eurocêntrico. Identificar se o professor utiliza o LDP ou outro LD e qual texto utilizou e como planejou trabalhar esta temática.

⁴⁹ Roteiro para entrevista, anexo I.

(7) quais as limitações para este trabalho. Identificar se o professor faz uma abordagem positiva da *História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*.

(8) quais os avanços e as limitações para implantação da Lei 10.639/03 nas escolas. Verificar a disponibilidade para trabalhar estes conteúdos e se há ou não um comprometimento dos educadores ou se resultou em simples formalidades. Verificar se as atividades desenvolvidas e planejadas para o dia 20 de novembro são folclóricas ou se buscam uma visão profunda e positiva do negro na História do Brasil.

(9) aspectos relevantes da formação do professor no que tange ao ensino da História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africana, que justifiquem suas limitações.

Conforme está acima, selecionamos educadores atuantes no Ensino Médio, no Município de Toledo. Esta escolha deve-se ao fato de este pesquisador residir nesta localidade e lecionar esta disciplina no Ensino Médio, em colégio estadual, bem como pela peculiaridade dessa realidade mais próxima de nós, pois um componente que talvez dificulte a aplicação da Lei 10.639/03 está presente na mentalidade colonizadora de Toledo⁵⁰ (PR). O projeto da colonizadora MARIPÁ⁵¹, no plano da escolha do elemento humano para ocupar esta região, dá preferência aos descendentes de alemães e italianos, residentes em Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Isto não significa apenas a escolha de pessoas com uma aceitável adaptação ao Brasil e com vasta experiência na agricultura familiar ou de pequena propriedade: mesmo que indiretamente, analisamos que se excluíram os afro-brasileiros deste empreendimento, bem como todos aqueles que não se caracterizam como descendentes de alemães e italianos. Esta rejeição no “Plano de Colonização” não significa uma ausência do elemento humano diferente dos alemães e italianos. Apesar do manifesto silêncio no relatório organizado por Niederauer⁵² (1954), os não descendentes de europeus oriundos daqueles estados,

⁵⁰ Cidade da região Oeste do Estado do Paraná, fundada e colonizada a partir de 1946, com aproximadamente 116.774 habitantes, conforme censo de 2009 do IBGE, disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP2009_DOU.pdf.

⁵¹ Segundo Silva (1988), a empresa Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A – Colonizadora MARIPÁ - foi fundada em 13 de abril de 1946, em Porto Alegre. De acordo com seus estatutos, ela foi fundada para comprar e vender terras, exportar e industrializar madeira. Esta empresa adquiriu uma extensa área de terra na, hoje denominada, região Oeste do Paraná, cujo título de propriedade está registrado em nome da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, no Registro Geral de Imóveis de Foz do Iguaçu, em 16 e setembro de 1946.

⁵² Este relatório de 45 páginas “foi organizado por Ondy Hélio Niederauer, chefe dos escritórios da Industrial Madeireira Colonizadora do Rio Paraná S/A., e aprovado por Willy Barth e Egon W. Bercht, diretores desta Companhia, em junho de 1955” (NIEDERAUER, 1955, p. 45).

efetivamente, participaram da colonização de Toledo, atuando como mão-de-obra e convivendo neste processo, como ilegais, residentes em Pouso Frio⁵³.

O preconceito de cor, basicamente, tem sido uma bela e perenizada desculpa com a qual se tentam justificar e, por efeito, negar a existência de racismo, quando o real e incontroverso é que sempre houve um repúdio, uma dissimulada mas inegável recusa do povo negro. Por melhor dizer, uma tendência historicamente sincronizada e mui competentemente estruturada pela elite dominante contra a existência da cultura desses grupos raciais, negro e indígena, os dois segmentos mais oprimidos e ainda em maior evidência nos países emergentes do Novo Mundo, onde já é inadiável a necessidade de resgate dos traços que constituem a memória desses povos. (SILVA, 1995, p. 27)

Parece ser comum a existência do racismo camuflado, ou agir como se ele, o racismo, não existisse. A intenção última, possivelmente, seja dizer que o negro não tem capacidade para o trabalho mais qualificado. Na disputa da parte da meritocracia do capitalismo, na competição, seria o menos apto a vencer. Como o professor atuante numa escola que está inserida numa sociedade de classes e que reproduz a ideologia da classe dominante interpretará esta questão da cor da pele e da classe social? Por um lado, a escola reproduz a ideologia da classe dominante, por outro lado ela é também um espaço de constituição e trânsito de ideologias subalternas. É neste limite e nesta possibilidade que ocorrem algumas iniciativas em virtude da Lei Federal 10.639/03. É previsível que uma série de ações está sendo encaminhada, em razão desta Lei, a partir da Secretaria da Educação através de programas de capacitação e formação de comissões nas escolas para implantação do Ensino de História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana no interior das unidades de ensino. Inclusive, algumas atividades vêm sendo desenvolvidas, como grupos de danças e de capoeira nas escolas. O dia 20 de novembro está inserido no calendário das escolas paranaenses como “Dia da Consciência Negra”. Ao mesmo

⁵³ Pouso Frio refere-se à ocupação ilegal que se deu à margem esquerda do Rio Toledo, em terras que não foram adquiridas pela Colonizadora MARIPÁ. Esta aplicou seu plano de colonização e formação da cidade de Toledo a margem direita do Rio Toledo, atuando dentro da legalidade e instalando seus colonos descendentes de italianos ou alemães, vindos do Sul. Aqueles que não compraram terras à margem direita do Rio, e trabalhavam em diferentes atividades, conforme a demanda da cidade em construção, ocupavam as terras que não foram adquiridas pela colonizadora, pois estas pertenciam a Moisés Lupion, que não efetuou nenhuma ocupação. Terras não adquiridas pela MARIPÁ, pois se encontravam em tramitação judicial. Neste local, constituiu-se o chamado Pouso Frio, lugar ocupado pelos elementos humanos provenientes de outras regiões e não descendentes de alemães e italianos, além dos nominados paraguaios.

tempo em que são tomadas estas iniciativas, ocorrem também posicionamentos críticos que indicam que estas atividades estariam representando uma racialização cultural, principalmente no caso das danças que refletem o aspecto “tribal” da África.

Podemos aludir à presença da idéia do branqueamento na colonização de Toledo (PR) pois segundo o relatório da colonizadora MARIPÁ, também estudado por Schreiner (1996), o elemento humano escolhido é o descendente de imigrantes europeus brancos, alemães ou italianos, vindos do Rio Grande do Sul ou Santa Catarina. Na obra *Toledo e sua História*, no qual Silva, Bragagnollo, Maciel (1988), analisam o *Plano de Colonização* da Maripá, podemos observar a tese de uma colonização branca, principalmente nos itens “f” e “h”, efetivada pelo elemento humano selecionado, com experiência na agricultura familiar.

Detenhamo-nos na colocação feita pelo Plano a respeito do elemento humano. Quanto a esse primordial fator econômico o Plano pretendia:

- a) povoar densamente a fazenda com agricultores mais adaptáveis à região;
- b) mão-de-obra esmerada, dedicada aos mesmos produtos e aclimatada às mesmas condições físicas de determinado ambiente;
- c) não propagar ruidosamente a necessidade de gente, a fim de não atrair elementos aventureiros;
- d) dar preferência ao agricultor nacional;
- e) trazer o colono do sul, mais experiente em criação de suínos, fabricação de manteiga e queijo, cultivo de feijão, milho, batatas, trigo, fumo, arroz e outros;
- f) buscar agricultores mais aconselháveis no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, descendentes de italianos e alemães, que já tinham mais de cem anos de aclimação no Brasil;
- g) recrutar os agricultores através de agentes radicados nas regiões agrícolas de seus Estados;
- h) só mais tarde receber o agricultor do Norte do Estado, afeito ao cultivo do café e do algodão. (SILVA, BRAGAGNOLLO, MACIEL, 1988, pp. 87-88)

O Município de Toledo tem sua constituição histórica a partir da chegada dos primeiros pioneiros em 1946, trazidos pela colonizadora MARIPÁ, para ocupar e desenvolver a região que até então era constituída de mata virgem. Inicia-se esta ocupação à margem direita do Rio Toledo, quando foram selecionados agricultores mais aconselháveis no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, descendentes de italianos e alemães, que já tinham mais de cem anos de aclimação no Brasil. As

diferenças ocorridas nas duas margens do Rio Toledo⁵⁴, desde a sua ocupação até os dias de hoje e, lá se instalaram aqueles não desejados pelo programa de colonização, conforme revela o plano da MARIPÁ: “não propagar ruidosamente a necessidade de gente, a fim de não atrair elementos aventureiros” (SILVA, BRAGAGNOLLO, MACIEL, 1988, p. 88).

Supomos que desde a chegada dos primeiros colonizadores, Toledo tem se desenvolvido dentro de um projeto estruturado a partir de interesses de um determinado grupo, que começou com os diretores da empresa MARIPÁ e incorporou a chamada classe dos proprietários que se estruturaram e assumiram o poder dentro do Município. Segundo Bidarra (2006), um quadro de carências materiais “faz parte da história da instituição da desigualdade social em Toledo. Essa se originou no processo de colonização, que foi minuciosamente elaborado e executado pela empresa Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A” (BIDARRA, 2006, p. 70). Donassolo (1994) pondera que as terras adquiridas pela MARIPÁ já eram parcialmente povoadas por indígenas e paraguaios. No entanto, conforme o Plano de Colonização da MARIPÁ, esses “grupos sociais que habitavam suas terras não eram o elemento humano selecionado para colonizá-las, não possuíam as características exigidas, assim foram excluídos do processo” (DONASSOLO, 1994, p. 32). É aceitável analisar que esta exclusão está vinculada ao intuito de poder colonizar e explorar conforme havia planejado a MARIPÁ e implantar uma dinâmica de atividades econômicas relacionadas à produção de bens, impulsionada pela denominada modernidade.

A MARIPÁ produziu um vazio social, [...] Utilizou duas estratégias para desocupar: expulsar e absorver. Em primeiro lugar quando excluiu o pequeno grupo de indígenas, que habitavam a região (Boa Vista), entre três a quatro famílias. [...] Segundo informações do pastor J. Pawlke, em 1956, essas famílias teriam sido levadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), para uma reserva indígena no município de Laranjeiras do Sul”. (DONASSOLO, 1994, p. 32)

Analisamos que no processo de colonização de Toledo, a MARIPÁ reproduziu a lógica e as contradições inerentes ao sistema capitalista ao tolerar a

⁵⁴ Ponderamos as margens do rio pela diferente forma como se desenvolveram as ocupações de ambas as margens, pois a Companhia Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S.A. – MARIPÁ -, projetou a estruturação da cidade de Toledo, a margem direita do rio, enquanto que do lado esquerdo, denominado de Vila Brasil e/ou Pouso Frio, foi abandonado à própria sorte.

presença dos paraguaios, “que foram aproveitados (absorvidos), apenas para os trabalhos mais difíceis e pesados. Muitos foram aproveitados na exploração da madeira e abertura de estradas” (DONASSOLO, 1994, p. 32). A empresa colonizadora tinha como objetivo trazer para a região colonos oriundos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, pois no entendimento de seus diretores estes teriam uma vocação pela terra e maior capacidade de produzir o desenvolvimento e o progresso do Oeste do Paraná. Schreiner (1996) confirma que:

Segundo o projeto de colonização da MARIPÁ, a preferência por estas etnias deu-se por serem consideradas como portadores de mão-de-obra esmerada e de maior valor produtivo. Além disso, ainda segundo esse projeto de colonização, o agricultor [...] descendente de imigrantes italianos e alemães, com mais de cem anos de aclimatação no país, conhecedor de nossas matas, dos nossos produtos agrícolas e pastoris, primado pela sua operosidade e pelo seu amor à terra em que trabalha, seria, [...], o elemento humano predestinado a realizar grande parte dessa tarefa. Ou seja, a tarefa de desenvolver a cultura e a economia da região. (SCHREIRER, 1996, p. 53)

A menção de Schreiner (1996) ao Oeste paranaense sugere o entendimento do fato da empresa MARIPÁ ter adquirido as terras de uma região muito mais ampla que o Município de Toledo, envolvendo também os municípios de Marechal Cândido Rondon, Pato Bragado, Entre Rios, Maripá, Palotina, Ouro Verde, São Pedro do Iguaçu entre outros. Quando nos referimos aos colonos do Sul ou seus descendentes, para serem os “escolhidos” a ocupar as terras da colonizadora, percebe-se a presença do etnocentrismo na constituição do que seria o ideal para o desenvolvimento do Oeste paranaense. A presença de uma cultura única, pois se diferenciava o povo brasileiro que era oriundo de outras regiões, com preconceitos, com pré-julgamentos e discriminações.

A distribuição espacial da população foi pensada na perspectiva de formar núcleos populacionais mais homogêneos para inibir a existência e a proliferação de conflitos. Essa estratégia foi muito incisiva em Toledo porque a Empresa dispôs das condições para exercer um controle mais minucioso sobre todo o processo de criação do município. (BIDARRA, 2006, p.70)

Quando se evidencia dogmas de orientação e de seleção, possivelmente advém a exclusão social, portanto a empresa colonizadora bem como o grupo

dominante que se constituía no Município de Toledo tem desde cedo definidas as orientações para a estruturação do que seria o ideal para a comunidade. Ocorrendo o início da ocupação de Toledo e seus distritos, a MARIPÁ trouxe os primeiros colonos oriundos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, para deflagrar o desmatamento e efetivar as primeiras áreas de produção. São momentos de muita dificuldade para a adaptação, devido às adversidades naturais como as matas densas e a grande quantidade de mosquitos. Para resolver esta situação e facilitar a vida dos colonos na região, fez-se necessária a presença de uma força de trabalho auxiliar. Assim, após os primeiros anos da colonização, esta força de trabalho é encontrada entre os paraguaios e outros que percorriam o Oeste do Paraná. Quanto maior o desenvolvimento da região, mais se intensifica a presença destes trabalhadores auxiliares dos colonizadores. Desta forma, uma grande leva de grupos sociais começou a chegar a Toledo, para garantir a sobrevivência através do trabalho. Trata-se de pessoas que trabalhavam como diaristas ou empreiteiros na derrubada de mata, plantação das terras, construção de moradias e galpões.

Para solucionar o problema de moradia destes trabalhadores - força de trabalho auxiliar dos colonizadores-, travou-se um contra-senso na construção da cidade que cresce às margens desse rio. A cidade foi sendo edificada nas margens do Rio Toledo, sendo que na margem direita a colonizadora MARIPÁ projeta uma ocupação planejada. Na outra margem se constituiu o Pouso Frio, reservado para os trabalhadores que buscavam a sobrevivência dentro do processo de colonização do Município de Toledo.

A MARIPÁ tolerou essas dadas ações de ocupação porque necessitava desse contingente de mão-de-obra para realizar um conjunto de atividades imprescindíveis para a valorização das áreas que estavam sob seu controle, como por exemplo, o corte de madeira e limpeza dos lotes a serem comercializados. Pois, o colono sulista, o agricultor, o adquirente e o proprietário de lotes rurais, não se dispunha a realizar esse tipo de atividade. Admitiu-se a chegada dos despossuídos desde que eles soubessem se pôr do “outro lado do rio” distante dos olhares maravilhados que os adquirentes de terras e as autoridades oficiais, que visitavam a cidade, lançavam sobre ela. (BIDARRA, 2006, p. 71)

Para controlar e assegurar a preferência pelo elemento humano selecionado no projeto de colonização de Toledo, a MARIPÁ chegou a instalar um “portão sobre a ponte que dividia ambos os lados do arroio” (CHIBA; SOUZA, 1994 *Apud*

BIDARRA, 2006, p. 71). Assim, o Pouso Frio acabou sendo uma área sem a devida legalização, pois oficialmente não fazia parte do plano da MARIPÁ. Os trabalhadores auxiliares da colonização construía suas casas de acordo com suas necessidades de moradia. Ninguém tinha documentação, licença para a construção e não se podia proibir alguém de edificar a sua casa, uma vez que estas terras não pertenciam aos colonizadores.

Neste contexto histórico, é aceitável que a aceção e o ensino da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* dos professores entrevistados encontram-se influenciados por este processo peculiar de ocupação, pois aceitamos aqui que trata-se, em parte, também de estudantes, de professores herdeiros das influências daquele processo. No entanto, não deixamos de considerar uma possível influência do contexto da discriminação racial contra o negro que abordamos no primeiro capítulo desta dissertação.

O combate a discriminação e às desigualdades raciais tem encontrado resistências por parte da opinião pública brasileira. E isso, em parte, porque a luta contra o racismo, no Brasil, tomou um rumo contrário ao imaginário social e ao consenso científico, formado a partir dos anos de 1930. Por um lado, o Movimento Negro Unificado, assim como as demais organizações negras, priorizaram em sua luta a desmistificação do credo da democracia racial, negando o caráter cordial das relações raciais e afirmando que, no Brasil, o racismo está entranhado nas relações sociais. O movimento aprofundou, por outro lado, sua política de construção de identidade racial, chamando de 'negros' todos aqueles com alguma ascendência africana, e não apenas os pretos (GUIMARÃES, 2002, p. 56)

Ainda cabe esclarecer que o acúmulo de atividades dos professores agrupado a um temor corriqueiro da exposição de sua opinião sobre a temática do racismo, discriminação racial, preconceito e as possíveis dificuldades em efetivar uma prática de ensino que se configure numa educação das relações étnico-raciais devem ser consideradas nesta análise. “Eu vou ser bem sincero para você. Eu coloco no meu planejamento, por que tem que constar, só que muitas coisas eu me privo, porque eu acho um assunto muito delicado” (ENTREVISTA 11). Além do receio em lidar com a temática, é preciso ressaltar que alguns professores manifestaram na minha presença, ao longo das entrevistas, experiências que, na visão deles, trazem obstáculos praticamente intransponíveis para a implementação da temática proposta por Lei. Estas manifestações se vinculam desde as salas de aula superlotadas até a

falta de interesse dos estudantes, bem como as condições de trabalho daqueles professores da Educação Básica que reservam pouco tempo para o planejamento das ações de ensino e também para a sistematização de conhecimento. Vem à baila o sentimento de que, no conjunto da educação formal que abarca desde a educação infantil ao ensino superior, a este último fora atribuído a função de sistematizar conhecimentos. Em decorrência, na Educação Básica, a grande maioria dos profissionais não tem o hábito de sistematizar suas práticas de ensino e, também, conhecimentos. Analisamos que esta lacuna tem algo a revelar de proporções maiores que corriqueiramente se imagina, pois problematizar esta questão pode revelar dimensões surpreendentes, no entanto não faz parte dos objetivos desta dissertação desenvolver este debate sobre a formação de professores da Educação Básica.

O nosso objetivo não é apontar exclusivamente o quanto a educação escolar produz ou reproduz uma educação etnocentricamente vinculada à pretensa “superioridade” européia, mas também analisar o potencial transformador das atividades escolares em busca da educação das relações étnico-raciais, no sentido de superação da discriminação em relação ao negro e influenciar na valorização dos afro-brasileiros. Se, por um lado, a educação escolar não pode ser considerada como a única responsável pela superação da discriminação racial, por outro, é aceitável que ela pode representar um espaço privilegiado de discussão e de combate ao racismo (ROCHA, 2007).

Os elementos obtidos no processo das entrevistas realizadas engendraram um conjunto de informações que permitem a aproximação do cenário construído em torno da inserção dos conteúdos da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*, bem como possibilitam uma configuração das práticas pedagógicas nas unidades de ensino em torno da implantação desta temática, tais como os procedimentos, atividades, limites e possibilidades.

Para orientação no procedimento de análise, tomamos como referência a obra *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin, na qual a autora argumenta que a análise de conteúdo se refere a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de

reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.
(BARDIN, 1977, p. 38)

Tal metodologia criteriosa não se limita à descrição dos aspectos observáveis, mas sim colabora para desvendar os conteúdos de seus documentos: “Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática” (BARDIN, 1977, p. 14). A análise das mensagens, das falas dos professores entrevistados, deve ser necessariamente criteriosa, uma vez que: “Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 1977, p. 14). Neste procedimento de análise de conteúdo, desenvolvemos três fases na organização da análise: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados (inferência ou dedução e a interpretação).

A sistematização das idéias iniciais ocorre na pré-análise, que pode ser decomposta em quatro etapas: a *leitura flutuante* (leitura exaustiva das entrevistas transcritas); a *constituição do corpus* que abarca a escolha dos documentos ou no caso dos relatos transcritos de acordo com os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência⁵⁵; a *formulação das hipóteses e objetivos* ou pressuposições iniciais flexíveis que permitem a manifestação de hipóteses a partir de procedimentos exploratórios; a *referenciação dos índices e elaboração dos indicadores* a serem aceitos que tratam da frequência de aparecimento e a *preparação do material*, em caso de edição. Para atender a esta metodologia, as entrevistas com os professores foram armazenadas através de gravação em áudio, transcritas e autorizadas pelos participantes, desde que fosse resguardado o anonimato, além de efetuar pequenas correções lingüísticas, no entanto, conservando o caráter espontâneo das falas.

Na fase da exploração do material, os dados brutos do material são codificados para alcançar o centro de concepção do texto.

55 *Exaustividade* – deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada. *Representatividade* – a amostra deve representar o universo. *Homogeneidade* – os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes. *Pertinência* – os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa (Bardin, 1997, pp. 97-98).

A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista a cerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 1977, p. 103)

Na codificação, ocorre o recorte aceito como a escolha das unidades, a contagem, a enumeração em função de regras previamente formuladas, a classificação ou agregação que envolve a escolha das categorias. Para o tratamento dos dados, a técnica utilizada envolveu intervenção de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os distintos núcleos de sentido que constituem as falas, e, posteriormente, realizamos o seu reagrupamento em categorias. As categorias são uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 37).

Já na fase do tratamento dos resultados (inferência ou dedução e a interpretação), aceitamos que os conteúdos recolhidos das entrevistas com os professores e, posteriormente, constituídos em dados quantitativos e/ou análises reflexivas, em observações individuais e gerais das entrevistas, permitiram a formulação das seguintes categorias: 1. Práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas; 2. História e a Cultura dos Afro-brasileiros e Africana; 3. Ações para a implantação da Lei Federal 10.639/03; 4. Dificuldades na inserção dos conteúdos da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana; 5. Obstáculos para a implantação da Lei Federal 10.639/03. Analisamos que na construção deste objeto de pesquisa é aceitável reconhecer que ocorreram alguns acidentes de percurso fruto de escolhas e induções incompletas. Dentre estes destacamos o fato de que os professores entrevistados não adotaram o LDP/SEED/PR como texto didático principal, no entanto a maioria revela ser conhecedor do mesmo e o utilizam esporadicamente ou mesmo como material alternativo. Se, por um lado, o fato de o LDP/SEED/PR não configurar como texto didático principal na disciplina de História no Ensino Médio dificulta o uso das entrevistas para a análise do professor como leitor deste material, por outro lado, as falas dos professores não deixam de revelar aspectos relevantes sobre o atual estado da inserção dos conteúdos da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* no currículo do Ensino Médio dos colégios estaduais localizados na sede do Município de Toledo, Paraná.

Após sete anos transcorridos desde a sanção da Lei Federal 10.639/03 e dos praticamente seis anos após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, não encontramos, entre os professores entrevistados, falas que indiquem que ocorreram significativas medidas de implementação nas unidades educacionais em que trabalham. Manifestam que é um trabalho que está em fase inicial, no entanto, talvez esta Lei seja arquivada na estante das “leis que não pegaram”, uma vez que nos procedimentos pedagógicos revelados pelas mensagens dos professores entrevistados há indiferença em relação à temática, e persiste a falta de condições para que os educadores possam estabelecer uma interlocução segura com a temática. “Nós, professores, [...] se perguntamos, lei tal, não sabemos o número da lei e nem o que significa. Não foi feito um trabalho, um direcionamento. Esporadicamente sabemos de alguns itens, que foi votada, promulgada” (ENTREVISTA 01). A ausência de um plano de implementação, amplamente discutido, distribuindo responsabilidades, articulando os diferentes segmentos, envolvendo formação de professores, elaboração de material adequado, aceitamos aqui como um dos elementos limitadores dos efeitos práticos desta legislação. Especialistas na temática debitam as dificuldades de implementação desta Lei à constituição histórica das relações étnico-raciais no Brasil – formado por pessoas oriundas de diferentes grupos étnicos - e aos “processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos” (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 500). Na seqüência de seu argumento, ainda, este autor duvida das contribuições que os educadores eventualmente possam dar para a educação das relações étnico-raciais e a formação de sujeitos considerados cidadãos, uma vez que apresentam limitações para defender seus próprios interesses.

Não cabe aqui alongar-me, mas é importante destacar que entre as dificuldades estão as relações que muitos de nós, docentes, mantemos com as administrações dos sistemas de ensino e também com nossos alunos. O mais sério é que pretendemos educar nossos alunos para serem cidadãos participativos e democráticos, capazes de combater discriminações e não poucas vezes não nos sentimos encorajados a combater as discriminações que se arremetem contra nós: condições de trabalho não favoráveis, baixos salários,

desqualificação da profissão e da formação. (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 500)

Ponderamos que educar os alunos para serem cidadãos participativos e o combate as condições não favoráveis para o trabalho dos educadores não são da mesma ordem: uma é relação social outra é relação contratual de trabalho e, as reações a elas não obedecem a uma lógica única.

Analisamos a primeira categoria formulada - práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas – dividida em três subcategorias: racismo na sociedade; racismo no livro didático; manifestações preconceituosas.

Categoria 01: Práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas.

Categorias	Sub- Categorias	Unidades de Análise
Práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas	Racismo na sociedade	E 02, 07, 08, 09, 10
	Racismo no livro didático	E 02, 08, 10
	Manifestações preconceituosas	E 01, 07, 09

Aceitamos aqui que as falas dos professores entrevistados em relação às manifestações de negação do racismo, à resistência de alunos para estudar a temática dos afro-brasileiros e ao debate em torno das cotas para negros para ingresso na universidade, no plano dos posicionamentos contrários, como elementos da subcategoria: racismo na sociedade. Um dos primeiros problemas constatados pelas entrevistas que pode dificultar o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais é a declaração de que existe discriminação racial no meio social e fortemente “enraizado na gente”. Parece-nos que esta expressão não significa apenas que há preconceito e este deve ser combatido através de uma educação das relações étnico-raciais: este preconceito estaria profundamente impregnado na idéia de ser impossível imaginar uma sociedade sem discriminação racial. E mais: é constantemente negado. Aceitamos aqui que negar a existência da discriminação racial significa evitar o primeiro passo para projetar uma educação das relações étnico-raciais, uma vez que não é possível combater o que é constantemente negado.

Voltando para o Brasil, temos exemplos de discriminação, todo dia, toda hora. Até brinquei com a turma, - quando vocês vêem um negro vestido de paletó e gravata, o que vocês pensam? Na lata, [...] alguns responderam, - é um crente. Eu retruquei mas por que, pode ser um dentista, um advogado, um médico. Aí, nessa resposta, se tocaram do que haviam respondido. Então, prova-se que esse preconceito está enraizado na gente, e o pior não é isso, o pior é negarmos que somos preconceituosos, o pior problema do brasileiro é este, ninguém admite ser preconceituoso. (ENTREVISTA 09)

Esta negação, conforme abordado acima, é manifestada em pesquisas sobre o racismo, nas quais os entrevistados, na sua grande maioria, negam que sejam racistas, porém afirmam, também, na sua grande maioria, conhecer casos de práticas de racismo⁵⁶. Nesta pesquisa consideramos que esta negação do próprio racismo está vinculada ao não reconhecimento do peso de quatro séculos de escravização dos afro-brasileiros na formação da própria personalidade. Sobre as possibilidades do ensino de História contribuir para a superação da discriminação racial em relação aos afro-brasileiros, os professores reconhecem que é possível, porém é um trabalho que está em fase de implementação, e, apesar das dificuldades, apresenta algumas conseqüências positivas, sendo que os resultados mais significativos podem ser alcançados a longo prazo, pois se trata de uma construção histórica que quiçá possa ser superada parcialmente.

[...] mas o passo inicial para mim é fazer com que ele entenda que ele é um cidadão, com os mesmos direitos iguais dos outros, embora ainda o branco discrimine o negro ou o negro por si próprio se discrimine. [...] quando eles relatam que desde criança eles se sentiram discriminados já, a menina relatou 'a por que tinha o cabelo pixaco', a outra 'a porque sou filho de negro', 'aqui negro não entra, é só branco' então que eles têm isso bem presente na memória deles como eles foram discriminados e que forma eles foram discriminados. Pelo menos assim, no que eu trabalho, a gente tem muito ainda o que avançar, muito mesmo, é bem lento, estamos começando agora, é um trabalho novo, temos que buscar ainda como fazer esse trabalho, mas que o objetivo é o primeiro, meu enquanto professora, é que eles se sintam cidadãos iguais aos outros, com os mesmos direitos, do branco em todos os sentidos, em todos os lugares. (ENTREVISTA 04)

⁵⁶Dos brasileiros que se consideram não negros, apenas 3% afirmam ser racistas, embora 91% apontem para o fato de que o branco é preconceituoso. (Conferir: SISS, A. **Educação monocromática**. Revista Educação - Edição 142. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12614> (Pesquisa feita pelo Datafolha no final de novembro de 2009)).

[...] voltando à questão do racismo, que a disciplina de História sim, tem a questão de quebrar, esse preconceito que temos em relação ao preconceito, que temos preconceito do preconceito, ou seja, não admitimos que somos preconceituosos e aí cabe a disciplina de História, como mexe com a cabeça, mostrar. Sempre falo, - quem trabalhou na exploração aurífera, - o branco? Não, - quem trabalhou na produção cafeeira, o branco? – Não, - Então quem construiu o Brasil? – Branco? – Não. Então, por que o negro é deixado de lado nessa ocasião [...] sempre tem, mas papéis renegados a motoristas, faxineiros, jardineiros, empregadas domésticas, por aí vemos como é construída a questão e imagem do negro, no Brasil e cabe à História quebrar isso. (ENTREVISTA 09)

Ponderamos que estas mensagens dos professores expressam que não há um quadro favorável à inserção dos conteúdos referentes aos afro-brasileiros. Por mais que o professor manifeste que tem uma opção pessoal de valorização dos negros, ele encontra dificuldades no desenvolvimento desta temática. Analisamos que se manifesta um preconceito racial historicamente construído e que tem uma peculiaridade brasileira pelo fato de ser, também, historicamente negado. A “democracia racial”, assim, não existe concretamente, mas sim apenas como um padrão de comportamento.

Nós brasileiros, dizia-nos um branco, temos preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto o preconceito racial está arraigado no nosso meio social. Muitas respostas negativas que dizem não haver preconceito racial no Brasil explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por esta fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial (BASTIDE; FERNANDES, 1995 *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 148)

Esta forma de convivência com o preconceito em relação aos negros, ou seja, “o preconceito de ter preconceito”, alastra a maneira profundamente contraditória com que lidamos com esta problemática. De um lado, o critério de cor é relevante, pois influencia as possibilidades do indivíduo em ocupar funções sociais de prestígio e, até mesmo de formação escolar, conforme indicam as pesquisas; e, de outro lado, para o comportamento dos indivíduos a etiqueta das relações raciais recomenda que sejam evitados comportamentos que manifestem atitudes claramente preconceituosas ou discriminatórias. Também, a complexa etiqueta das relações raciais, no Brasil, tem exigido que negros e mulatos busquem agir e operar como brancos quando almejam ocupar postos sociais privilegiados.

Quando se dá a primeira grande revolução social brasileira, na qual esse mundo se desintegra em suas raízes - abrindo-se ou rachando-se através de várias fendas, como assinalou Nabuco – nem por isso ele contemplou com equidade as ‘três raças’ e os ‘mestiços’ que nasceram do seu intercruzamento. Ao contrário, para participar desse mundo, o negro e o mulato se viram compelidos a se identificar com o branqueamento psico-social e moral. Tiveram de sair de sua pele, simulando a condição humana-padrão do ‘mundo dos brancos’. (FERNANDES, 1971, p. 15)

Neste sentido, analisamos que as ações de combate à discriminação racial pela via da educação das relações étnico-raciais podem desaguar na reafirmação de padrões de comportamento social e moral já estabelecido, ou seja, buscam impedir manifestações explícitas de racismo dos educandos, tais como: um aluno chamar o outro de “macaco”, ou de “cabelo pixaco”, sem alteração das desigualdades sociais. Não é comum, no cenário escolar, se discutir as estratégias de combate às desigualdades estruturais, historicamente construídas, as quais impedem o acesso dos afro-brasileiros aos bens e serviços, tais como: educação, saúde, trabalho, renda. Não podemos deixar de considerar que os mais pobres pertencentes a outros “grupos étnicos” encontram-se em situação semelhante, porém, segundo Guimarães (2002), sem o devido reconhecimento dessa realidade, fica mais difícil lutar contra o processo de marginalização de quase 50% da população negra no Brasil, pois essa realidade

aparece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase um desígnio da natureza, e atitudes racistas, minoritárias e excepcionais: na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envoltos no país de uma boa ‘consciência’ que nega o preconceito ou reconhece como mais branda. Afirma-se de modo genérico sem questionamentos uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos (SCHWARCZ, 1998, p. 179)

Nas entrevistas, os professores sugeriram que alguns educandos manifestam resistência em relação à inserção da temática dos afro-brasileiros:

A minha intenção sempre é valorizar a cultura negra, e valorizar o negro dentro da sociedade. É a gente sempre tem as melhores das intenções e muitas vezes quando você começa a trabalhar este conteúdo, tem aluno que até esses dias e estava trabalhando em sala de aula sobre este tema e teve aluno branco que disse: mas por que tem que estudar negro agora? Por que agora virou moda estudar negro, por que negro agora tem cota por que o negro é diferente por

que o negro tem que ter cota e o branco não tem cota. Então, é, há uma certa oposição inclusive que vem do próprio aluno branco quando se começa hoje falar em questão de cultura negra. Não se fala mais só do negro como escravo, mas se fala hoje o negro em termos gerais dentro de nossa sociedade. (ENTREVISTA 08)

Esta retórica que pode revelar que há um entendimento de que os princípios da meritocracia estão sendo ignorados. Traduzir estas manifestações traz ao palco este confronto entre brancos e não brancos, principalmente no que se refere às cotas para negros nas universidades. Dito de outra forma: é importante a igualdade, o respeito ao diferente, o combate ao racismo, a valorização do negro, desde que isso não afete os princípios estabelecidos, no caso, especificamente, os da meritocracia.

Agora, em relação ao curso superior, no caso das Universidades, trabalhando com os terceiros anos [...] há uma preocupação na disputa dos quesitos e não necessariamente da cor, e isso gera maior animosidade entre essas pessoas. Em relação às cotas, já há um preconceito racial, essa discriminação, que gera um preconceito muito forte. (ENTREVISTA 01)

A polêmica em relação às cotas pode ser reconhecida também na distribuição das vagas em concursos da SEED/PR para contratação de professores. Na fala a seguir notamos a articulação de um discurso que denuncia as posturas de negação do preconceito, no entanto, em sua reflexão, o entrevistado parece se surpreender com seu preconceito, uma vez que aceita estabelecer cotas para o ingresso na universidade, porém após a graduação, para o concurso de professores para a Educação Básica, rejeita a existência de cotas, uma vez que foram estabelecidas as condições de igualdade de oportunidades.

a questão do Concurso, na primeira chamada, chamaram 23, eu era o 28, chamaram o 26, o 89 e o 87 que eram negros, eu mesmo fiquei indignado e está errado nesse sentido, pois se fiz uma faculdade de história e ele também, teoricamente a diferença entre eu e ele não existe mais. Sou totalmente a favor da cota para entrar numa faculdade, por que ele estudou num Colégio público, trabalhou e estudou e eu talvez fui bancado pelos meus pais. Tudo bem, mas quando estamos no mesmo pé de igualdade, eu fiz faculdade e ele também, por que ele estando na posição 87, foi chamado e eu, na 28, não fui? Então é uma coisa a se pensar. (ENTREVISTA 09)

Sobre as possibilidades do ensino de História em contribuir para a educação das relações étnico-raciais, também reconhecem que o próprio livro didático reforça a discriminação racial no plano em que atribui papéis socialmente aceitos aos brancos. Se, por um lado, esta problematização do LD na forma de abordagem dos papéis sociais de brancos e não brancos pode ser considerada um avanço para a educação das relações étnico-raciais, por outro lado, há limitações neste trabalho, principalmente no plano da centralidade do LD acima apontada.

Olha, penso que o livro de história, o livro didático, se nós formos olhar hoje, qualquer livro, traz um pouco de discriminação, quando você olhar, por exemplo, o livro de história, que vem desde a primeira série, quem é o doutor, quem é o escriturário, quem é o dono da fazenda, quem é o dono do Mercado? – Sempre o branco, que tem a família bonita, a casa bonita. Nunca vi um livro mostrando o negro como destacado, então, coloco muito isso para o aluno, porque na verdade, pensamos que a discriminação não existe, mas entre aspas, existe sim e claramente, porque percebemos que querendo ou não, trazemos em nossas veias, essa discriminação, [...] Então, acho que essa questão de discriminação, querendo ou não querendo, ela existe e existe em todos os níveis da Sociedade, não só na Escola, na religião, no comércio, no trabalho, no estudo, em tudo. Se analisarmos a questão da Universidade, quem sempre tem a preferência? Quando vemos alunos do segundo grau, para o trabalho estagiário, quem tem a preferência? Apesar de trabalharmos em sala de aula e criticar a discriminação, de colocarmos que a lei existe e é igual para todos, percebemos que na prática, na realidade, não acontece, na verdade acontece, mas dizemos que não existe, acho que existe e dizemos que não existe. (ENTREVISTA 10)

Cabe destacar que nesta entrevista se estabelece uma relação entre a discriminação racial no LD e na convivência social, enquanto se delimita a função da educação escolar em fazer a crítica ao racismo, na prática se articulam ações que envolvem a discriminação dos afro-brasileiros. É possível aceitar que, ao longo das entrevistas, se revela um entendimento de que a discriminação racial contra os negros tem origem no conjunto da sociedade e não nas instituições da educação formal que, por vezes, reproduzem ou se encontram influenciadas por aquelas relações sociais. Significa que a problematização das relações sociais historicamente estabelecidas pode contribuir para a superação do racismo. Ou ainda, que a educação das relações étnico-raciais se concretiza à medida que no conjunto da sociedade ocorrer uma real valorização e aceitação dos afro-brasileiros.

Consideramos, na seqüência, a segunda categoria formulada a partir dos depoimentos dos entrevistados que se referem à definição de *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* que os entrevistados aceitam e a relação estabelecida com a temática da educação étnico-racial. Estas falas permitiram a formulação de sete subcategorias: combate à discriminação racial; diversidade cultural; contribuição dos africanos na formação econômica, social e cultural do Brasil; valorização do afro-brasileiro; africanos como escravizados; superação do eurocentrismo; questão do negro.

Categoria 02: História e a Cultura dos Afro-brasileiros e Africana

Categorias	SubCategorias	Unidades de Análise
História e Cultura dos afro-brasileiros e africanos	Combate a discriminação racial	E01, 02, 03, 04, 05, 06, 09, 10
	Diversidade Cultural	E 03, 04, 07, 09, 10
	Contribuição dos Africanos na formação econômica, social e cultural do Brasil	E 03, 05, 07, 08, 09
	Valorização do afro-brasileiro	E 01, 02, 04, 05, 08
	Africanos como escravizados	E 01, 05, 08
	Superação do eurocentrismo	E 02, 07, 08
	Questão do negro	E 01, 02, 08

Analizamos que entre os professores entrevistados predominam duas concepções da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*. A primeira vincula esta temática à prática de combate à discriminação racial em relação ao negro, passando pelo reconhecimento da diversidade cultural. A segunda a aceita como uma busca da valorização dos descendentes de africanos, e da contribuição daquele povo na formação social, econômica e cultural do Brasil.

Quanto ao tema vem a questão do racismo, do preconceito, ou seja, de como a questão do negro é trabalhada na escola. [...] Quando se fala em História Afro-Brasileira ou História Afro-Africana criam-se conceitos como preconceito, racismo, ainda mais hoje com a questão de cotas, a “valorização” do afro-descendente. (ENTREVISTA 01)

Bom, pra mim é, quando eu penso em cultura afro e traz para o Brasil, me volta o passado, toda a contribuição que nós temos desde a vinda dessas pessoas ao Brasil, e essa ligação que existe hoje ainda entre o Brasil e África. Essas pessoas que vieram para cá, esse povo que hoje nós somos, de onde veio a origem disso e porque disso. (ENTREVISTA 04)

Estas perspectivas indicam como objetivo da inserção desta temática nos currículos da Educação Básica o reconhecimento e a valorização da identidade negra, da história e da cultura dos afro-brasileiros, bem como uma valorização das raízes africanas, ao lado das raízes indígenas, européias e asiáticas da nação brasileira, trazendo como benefício o reconhecimento da diversidade cultural. Uma alteração na forma de abordagem produzida em relação ao afro-brasileiro poderá trazer contribuições relevantes para uma possível superação de construções ideológicas, tais como o mito da inferioridade dos negros africanos em relação aos brancos europeus, que justificam uma dominação racial palpável nas pesquisas sobre as desigualdades sociais e possivelmente refletidas na educação escolar. Analisamos que, por um lado, os educadores encontram-se envolvidos em discussões sobre as relações étnico-raciais e a integração ou valorização do negro na sociedade a partir da educação escolar e, por outro lado, admitem que estas alterações ocorrem paralelamente com a disponibilidade de recursos didáticos e a aceitação social do afro-brasileiro. E mais: aceitam que através da atividade do ensino de História é possível minimizar problemas sociais, tais como a discriminação racial, embora algumas falas revelassem que não será uma tarefa fácil superar esta, uma vez que está historicamente estabelecida e impregnada no conjunto sociedade brasileira.

Com certeza ela pode superar esta dificuldade porque é uma questão de conscientização da população brasileira. Porque [...] dificilmente nos livros de alguns anos atrás, aparecia algum texto sobre o negro. Só tratava-se do negro como escravo, e um pouco da contribuição do negro na dança na culinária, neste sentido, mas no geral não apareciam textos como aparecem hoje. Hoje tem os livros que falam da questão de racismo que continua existindo querendo ou não querendo. Se nós pegarmos a nossa região Oeste do Paraná que é uma região formada principalmente por alemães e italianos, isso já vem impregnado dentro da própria família, uma certa discriminação. E essa discriminação é só você olhar em volta na nossa sociedade, nossos cargos de confiança, por exemplo, nós temos algum negro que ocupam esses cargos? Muito poucos. [...] Então a discriminação, ela existe e ela tem que ser superada.

Algumas coisas já vêm mudando porque a própria, a própria cultura do negro em parte está começando a mudar, ele está começando com esta questão de você estar discutindo racismo em sala de aula hoje é a participação do negro na sociedade ele está se sentindo um pouco mais valorizado o próprio aluno negro se sente que hoje a gente percebe que ele se sente um pouco mais valorizado dentro das escolas. E a cada dia que passa nós temos mais negros, é também nas escolas. O que eu me lembro aqui em Toledo quando eu comecei a dar aula na escola particular há vinte anos atrás não tinha um negro, na escola particular não tinha um negro. Mesmo na escola, (Nome de Colégio estadual), por exemplo que é uma escola pública, mas nós não tínhamos praticamente negros. Hoje, hoje nós temos uma diversidade bastante grande. Hoje existem vários negros também na escola. [...] Então quer dizer que esta integração, essa superação, ela está acontecendo, aos poucos, mas ela vem evoluindo sempre mais. (ENTREVISTA 08)

O eurocentrismo e o recorte que apresenta os afro-brasileiros como escravizados são assimilados como componentes negativos na promoção de uma educação das relações étnico-raciais e devem ser ultrapassados. A relação hierárquica entre a história europeia e a africana não foi superada com a introdução dos conteúdos relacionados à história e cultura dos afro-brasileiros.

O desafio é a promoção de um ensino-aprendizagem em que a história africana e a história europeia, por exemplo, não sejam dicotomizadas, nem idealizadas, nem tampouco contrapostas, mas, antes, compreendidas em sua dinâmica e circularidade, com as violências e embates do passado e do presente, mas com as perspectivas relacionais requeridas em qualquer abordagem histórica mais substantiva. (PEREIRA, 2008, p. 29)

Esta perspectiva não dicotomizada entre a história europeia e a africana comparece nas entrevistas, momento em que encontramos um vínculo entre a superação do eurocentrismo e a atribuição de um mesmo grau de importância à história europeia, à história latino-americana e à história africana.

Olha, a princípio, há uma tentação, de você trabalhar de forma isolada, [...] específica, mas, com o tempo, e também com a aprovação da nova legislação sobre o ensino afro, a gente sentiu a necessidade de trabalhar de uma forma integrada, para desmistificar um pouquinho esta questão, que a gente inclusive era levado pela nossa formação até de uma história eurocêntrica. Hoje eu vejo que há necessidade de se trabalhar de forma integrada, vai se trabalhar, a questão europeia, a questão latino-americana e a questão da cultura afro têm que entrar, fazer com que o aluno compreenda a cultura de uma forma integrada. (ENTREVISTA 07)

No Parecer CNE/CP 03/2004 das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* é reafirmada a atribuição das unidades educacionais da Educação Básica no que se refere à “responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 8). Algumas análises dos professores entrevistados sinalizam, prioritariamente, para seu diálogo com a tradição escolar, com o universo de representações herdadas do ensino da História. Ponderando sobre os cinco séculos da História do Brasil após a colonização, pesam as interrogações sobre os silenciamentos ocorridos no ensino escolar que agora ocupam o cenário no contexto de interpretação e aplicação da Lei Federal 10.639/03. Um dos problemas que se pretende enfrentar é o Brasil como uma nação racializada, na qual “não tinha espaço para negros nem mesmo para indígenas e os mestiços que, na hierarquia biológica dos esquemas classificatórios fenotípicos, estavam mais próximos das ‘raças bárbaras’” (SEYFERTH, 2002, p. 36). Questionados sobre a necessidade de alterar a abordagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africana, ao tratar da História da África e da presença do negro no Brasil, fazer abordagens positivas, na perspectiva de contribuir para que o aluno afro-brasileiro mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura de matriz africana, da contribuição para o país e para a humanidade, as falas revelam corresponder a esta atribuição.

Eu sempre tenho incentivado muito e tenho dito para os alunos da importância do negro na nossa sociedade. Por que ele teve uma importância muito grande no seu passado de trabalho e continua sendo até hoje, principalmente é quando os livros colocam apenas a questão, é do crescimento do lado branco que criou, que construiu, que fez. Mas por trás disso sempre teve o negro trabalhando. [...] Então dizer que existem, geralmente pego figuras de negros que foram importantes, pra para valorizar e dizer que o negro, ele quando ele também pode chegar lá. Por exemplo, usando a figura, por exemplo do Martin Luther King, uso muito a figura do Martin Luther King quando vou falar nessa questão, de que o negro do passado, ele também era diferente. E que nós aqui ainda precisamos criar uma cultura diferenciada em relação ao negro. (ENTREVISTA 08)

Subjacente a estas significações, está a questão do negro, aqui aceita como uma dificuldade de ascensão social que extrapola o espaço da educação formal,

vinculada às práticas de discriminação racial e social, que envolve uma demanda histórica da população afro-brasileira pela prática de políticas de reparação e valorização de sua história, cultura e identidade. “Os indicadores mostram a desigualdade e a discriminação vividas pelos negros no Brasil: maior proporção de negros entre os 10% das famílias de menor renda, menos anos de estudos em comparação com a população não-negra” (DIEESE, 2006. p. 2). Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – entre os 10% de famílias brasileiras com menor renda, 70% são compostas de negros (PNUD, 2005). Devemos considerar o entendimento que caracteriza o Brasil como uma sociedade cindida e bipolarizada, na qual se opõem brancos e negros ou brancos e não brancos, e se analisa os brancos como supostamente herdeiros do etnocentrismo europeu, e os negros como vitimizados e desamparados parece emblemático. Analisamos que não há unanimidade em torno da suposta bipolarização simples da sociedade brasileira, entre brancos e negros, sem nuances. Se, por um lado, não é aceitável questionar que, de fato, os afro-brasileiros carregam um prejuízo histórico, por outro lado, “não há como crer que sejam os brancos no Brasil contemporâneo os herdeiros diretos das concepções de mundo dos colonizadores, nem, tampouco, os únicos responsáveis pelas atrocidades cometidas no passado” (PEREIRA, 2008, p. 30). E, na seqüência de seu texto, Pereira admite que:

não há como supor que exista nos brancos uma identidade branca – essencializada como etnocêntrica em relação ao que seria uma identidade negra –, ou que uma das finalidades da educação histórica de pessoas negras seja uma formação identitária predeterminada, também nesse caso concebida de forma essencialista e, em sua face radical, até mesmo de forma antipluralista. No caso do Brasil, também em função de sua mestiçagem – um fato inegável e não meramente uma figura retórica – somos quase todos descendentes de africanos, embora a vivência sócio-histórica tenha violentado a nossa ancestralidade africana. (PEREIRA, 2008, p. 30)

Neste aspecto do prejuízo histórico a ser restaurado, concentram-se as diferentes perspectivas e, também, formas de recepção da temática dos afro-brasileiros, uma vez que o problema histórico desses e da sua realização social não envolve toda problemática de exclusão social no Brasil. Cabe destacar que não aceitamos a ingenuidade de analisar que recompondo os prejuízos históricos dos negros se solucionam os problemas de exclusão sócio-econômica e,

paradoxalmente, parece inadmissível aceitar que tal expectativa seja arquitetada no contexto de formulação e implantação da Lei Federal 10.639/03. Consideramos aqui que esta legislação não se propõe a superar a sociedade de classes e sim, uma integração dos negros na sociedade de classes como componente da classe explorada.

É preciso esclarecer, ainda, que se, por um lado, esta legislação aponta para a valorização do negro, por outro lado, há uma dificuldade em delimitar os conteúdos a serem ensinados como apropriados para o ensino da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*, ou seja, qual história e cultura se pretende priorizar. A história dos reinos africanos? A história africana no contexto da expansão imperialista européia? A história dos africanos escravizados no Brasil? A história dos afro-brasileiros no pós-abolição? A história do movimento negro no Brasil? A História da resistência ao trabalho escravizado? A história dos heróis, como Zumbi dos Palmares? A história dos remanescentes? Esta dúvida pode ser ressaltada no campo da recepção docente da temática.

Na verdade, a gente sempre trabalhou a cultura afro, só que ultimamente ela tem uma preocupação maior, se destaca uma maior preocupação, eu vejo assim que até os professores têm essa preocupação maior, buscam cursos, buscam mais informações mesmo sobre a cultura, e aí a gente começa a perceber que ela é complicada, que ela passa a ser complicada para você trabalhar com o aluno, aí vem a questão do racismo, você se depara com a questão do racismo, uma série de coisas, então eu acho assim, é, a nossa área de história ela privilegia essa área do conhecimento, ela já privilegia a cultura afro, nós sempre trabalhamos, mas hoje eu acho ela um pouco complicada. (ENTREVISTA 06)

A dificuldade de conceituar e efetivamente trabalhar com o ensino da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* pode ser tributada a uma possível carência de uma tradição historiográfica sobre a África, uma vez que no cenário da historiografia brasileira ainda se encontraria uma produção interpretativa da história e da cultura africana⁵⁷ porém, essa bibliografia existe⁵⁸, no entanto, não é incorporada ou institucionalizada. Como conseqüência existe uma lacuna na

⁵⁷ “Talvez também conscientes dessa precariedade, nem a Lei nem as Diretrizes falam em ‘Historiografia da África’”. (PEREIRA, 2008, p. 40)

⁵⁸ Verificar MUNANGA, K. 100 anos de bibliografia sobre o negro no Brasil. Brasília, Fundação Cultural/Minc, 2000. Vol 01.

formação acadêmica específica para desenvolver o ensino dessa temática, uma vez que o professor não demonstra que dispõe de uma interlocução substantiva, capaz de fundamentar e orientar suas escolhas. No entanto, reconhecem que existem algumas oportunidades de preparação elementar no programa de formação continuada e que há um esforço dos professores para desenvolver esta temática. Analisamos que, segundo Pereira (2008), a História Africana muitas vezes é ensinada como um continente homogêneo, o que deságua numa percepção irreal e numa narrativa distanciadas da complexidade cultural, histórica, econômica, política e social daquele continente. Ocorrem, também, movimentos de valorização da África, bem como projetos educativos em que a África é abarcada como vitimada pelos movimentos colonizadores. Este trabalho não pretende esgotar a problemática da historiografia sobre a África e seus usos para a interpretação da História do Brasil e, também na inserção dos conteúdos vinculados à Lei Federal 10.639/03, mas o que analisamos:

é a difusão de uma idealização da história do continente, principalmente em seu período pré-colonial, em que a colonização não raro figura como único processo responsável pelo quadro de devastação contemporânea do continente e pela destruição de suas matrizes culturais genuínas. Mais complexo, contudo, do que nos dá a ver esse quadro, é o desafio de pensarmos em colonizadores com perfis heterogêneos, Áfricas contemporâneas diversas e processos colonizatórios também diferenciados. Isso implica problematizar as decisões políticas negociadas por grupos africanos no compasso da implantação histórica do processo colonial – como, da mesma forma, do processo ambíguo que ficaria historicamente conhecido como a “descolonização” africana. (PEREIRA, 2008, p. 35)

Não reconhecemos nas falas dos professores entrevistados uma problematização sobre a forma como a História da África será abordada no contexto de implantação da Lei Federal 10.639/03, e quais aspectos dos descendentes de africanos serão abordados. E mais: o que pretendemos explicar, protocolar, se resume à participação dos africanos na “construção” do Brasil, ou nosso objetivo abraça a possibilidade de conhecer a história daquele continente? Ou concentramos o esforço maior em problematizar o fato de os afro-brasileiros comparecerem no cenário das camadas mais pobres deste país? Há indícios que esta última seja a perspectiva predominante, porém restritiva ao aspecto da valorização da participação dos afro-brasileiros na “construção” do Brasil. Talvez

devido a estas contingências, facilitamos a percepção de uma África homogênea e a ausência de uma experiência problematizadora da história do povo africano. É aceitável, de um lado, que assentamos o ensino daquele conteúdo em uma história da África que seja apenas uma História conceitual⁵⁹ e, de outro, joga luz na aceção do processo de inserção da temática na Educação Básica, principalmente no que se refere à forma como a África e os afro-brasileiros compõem neste processo.

Parece-nos que as limitações em relação ao ensino da História dos Afro-brasileiros e da África residem mais nos preconceitos adquiridos no processo de informações truncadas sobre a África do que na própria complexidade dos processos históricos.

O principal problema encontrado no processo de ensino e aprendizado da História Africana não é relativo à história e à sua complexidade, mas é com relação aos preconceitos adquiridos num processo de informação desinformada sobre a África. Estas informações de caráter racista, produtoras de um imaginário pobre e preconceituoso, brutalmente erradas, extremamente alienantes e fortemente restritivas. Seu efeito é tão forte que as pessoas quando colocadas em frente a uma nova informação sobre a África tem dificuldade em articular novos raciocínios sobre a história deste continente, sobretudo de imaginar diferente do raciocínio habitual (CUNHA JR., 1997, p. 57)

A desconstrução desse “bloqueio sistemático” que dificulta a articulação de um pensar para além daquelas análises preconceituosas presentes no imaginário social brasileiro, com a conseqüente supressão de alguns subsídios básicos das ideologias racistas brasileiras, pode ser um percurso plausível para o ensino da

⁵⁹ A História conceitual é projetada a partir de uma escola alemã na qual os historiadores se voltam para a análise de fontes literárias em sentido amplo, sem preocupação maior com o contexto histórico e sem envolvimento com a pesquisa de documentos que fornecem indícios sobre o mundo empírico. Segundo seu principal expoente, Koselleck, o estudo dos conceitos e da alteração dos seus significados ao longo do tempo é uma condição básica para o conhecimento histórico. Pondera que a História dos Conceitos é o procedimento que permite apreender o complexo processo de ressignificações de alguns conceitos ao longo do tempo. Exemplificamos com a ressignificação do conceito de revolução, o qual, há cinco séculos, para Copérnico representava o retorno do astro ao seu próprio lugar após percorrer a sua órbita. Na atualidade, revolução é o contrário disso. Não é restauração e sim, é ruptura em relação ao lugar de origem. Os conceitos, portanto, não devem ser considerados como um sistema textual autônomo que autoriza um único tratamento em termos de análise de textos, mas sim, relacionados a uma função de explicação historiográfica. Nessa perspectiva, a história não se reduz a um simples fenômeno de linguagem (Kirschner, 2007). “Segundo Koselleck, entre as décadas de 1750 a 1850, teria ocorrido a formação da modernidade, caracterizado pelo distanciamento entre espaço de experiência e horizonte de expectativa, e esse movimento poderia ser visualizado na dinâmica de surgimento, transformação e sentido dos conceitos, sobretudo, na maneira como o homem passa a entender e se relacionar com a história” (GAIO, 2009, p. 01).

História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana. Neste plano do imaginário social - ou pode-se sugerir no plano da consciência histórica, a qual é povoada por negros “selvagens”, amarrados ou atrelados ao trabalho escravizado -, aceitamos que o ensino dessa temática, na perspectiva de construir uma narrativa vinculada à reeducação das relações étnico-raciais, tem maior urgência a desconstrução daquele imaginário preconceituoso em relação aos estudos da História da África propriamente dita. Relacionamos cinco pontos fundamentais que poderiam contribuir nesta reflexão: a África não é uma selva tropical; não é mais distante que os outros continentes; suas populações não são isoladas e perdidas na selva; o europeu não chegou um dia na África trazendo civilização; e, a África tem história e também escrita (CUNHA JR., 1997).

Petronilha B. Gonçalves e Silva no artigo *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil* apostila os processos de ensinar e aprender em meio às relações étnico-raciais, no Brasil, bem como assinala os desafios para a educação das relações étnico-raciais. Naquele texto se evidenciam razões históricas e ideológicas em relação às dificuldades encontradas para o ensino da *História e da Cultura dos Afro-Brasileiros e Africanos*. A autora destaca como primeiro passo da educação das relações étnico-raciais a alteração da forma como as etnias se dirigem umas as outras, superando sentimentos de inferioridade e superioridade, suplantando julgamentos ancorados em preconceitos, e rejeitando posições hierarquizadas em desigualdades raciais e sociais. É aceitável que os sentimentos de inferioridade e superioridade podem ser superados com a valorização dos afro-brasileiros na formação social, econômica e cultural do Brasil. No caso específico do ensino de História, significa romper com a abordagem da participação do negro na História do Brasil, como escravizado. De fato, paira a dúvida enquanto não está claro de que maneira pode-se alterar a forma de abordagem do negro enquanto escravizado para uma necessária valorização dos afro-brasileiros. Como desconsiderar os julgamentos ancorados em preconceitos se as pesquisas indicam, conforme esta acima, que somente 3% dos brasileiros que não se consideram negros afirmam ser racistas, embora 91% apontem para o fato de que o branco é preconceituoso⁶⁰. No entanto, esta mesma pesquisa indica, ao menos no discurso, que o racismo diminuiu

⁶⁰ SISS, A. **Educação monocromática**. Revista Educação - Edição 142. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12614> (Pesquisa feita pelo Datafolha no final de novembro de 2009).

entre os brasileiros. Relata que no último estudo, realizado em 1995, 22% dos entrevistados se sentiam discriminados em função de sua cor, em 2009 este número caiu para 16%. O índice daqueles auto declarados "pretos" é mais alto, 41%. Nesse sentido, percebemos o curso de aceitação e valorização social dos afro-brasileiros no meio social.

Na continuidade deste percurso, formulamos a terceira categoria - ações para a implantação da Lei Federal 10.639/03 - que abarca a freqüência dos depoimentos indicativos das ações de inserção dos conteúdos referentes aquela Lei nos currículos da Educação Básica, e apresenta as seguintes subcategorias: equipe multidisciplinar; formação continuada; material alternativo; tensão entre planejamento e prática escolar; estágio da implantação; dia nacional da consciência negra; preconceito nas escolas; integração do negro; reflexão sobre o próprio racismo.

Categoria 03: Ações para a implantação da Lei Federal 10.639/03

Categories	Sub- Categorias	Unidades de Análise
Ações para implantação da Lei Federal 10.639/03.	Equipe multidisciplinar	E 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10
	Formação continuada	E 02, 03, 04, 06, 08, 09
	Material alternativo	E 04, 06, 08, 10
	Tensão entre planejamento e prática escolar	E 01, 02, 03
	Estágio da implantação	E 02, 03, 04
	Dia Nacional da Consciência negra	E 01, 04, 06, 08
	Preconceito nas escolas	E 04
	Integração do negro	E 04
	Reflexão sobre o próprio racismo	E 02, 10

O plano de inserção dos conteúdos da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* nos currículos da Educação Básica das unidades educacionais localizadas no espaço de realização desta pesquisa, portanto numa orientação mais próxima de nós, encontra-se delimitado pela Instrução nº 017/2006 – SUED,

expedida pela Superintendência da Educação do Estado do Paraná, em dezembro de 2006. Este documento abraça uma série de medidas que envolvem as unidades de ensino da Educação Básica, seus professores, os Núcleos Regionais de Educação e a própria SEED/PR, para a implantação da Lei 10.639/03. No entanto essa estratégia deflagrada por aquela Instrução da SUEd não se encontra reconhecida ou efetivada nas falas dos professores entrevistados. Analisamos que na maior parte dos conteúdos das entrevistas não está clara uma conexão entre o cenário da prática escolar e o cenário projetado por aquele documento em relação à temática. “Então, as leis, às vezes são feitas para preencher papel, porque quando se olha a dinâmica nas escolas, o desenvolvimento dos professores, a questão não acontece de uma maneira bonita, como o estado faz parecer” (ENTREVISTA 02).

Ponderamos que a histórica configuração das relações de poder na sociedade brasileira, baseadas na hierarquia e na assimetria, na qual os representantes do poder público tendem a concentrar a tarefa de decidir, estão presentes neste processo. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, também relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, em um artigo intitulado *Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância?*, assim ratifica seu posicionamento ao responder a questão colocada como título:

Pode e não pode sugere o anteriormente apontado neste texto, assim como mostram inúmeras experiências promovidas tanto em nosso país, empreendidas por movimentos sociais, como no exterior. Pode, quando todos envolvem-se em pé de igualdade, superando hierarquias discriminatórias, idéias preconcebidas e buscando, em conjunto, caminhos e soluções. Não pode, quando continuam uns a decidir, comandar e outros a executar o que aqueles planejam, prevêem, com base tão somente em concepções, aspirações de sua classe social, de seu grupo. (GONÇALVES E SILVA, s/d, pp. 10-11)

Ao se perguntar aos entrevistados sobre a atuação da equipe multidisciplinar, estes manifestaram, com exceção de duas falas, que não reconhecem sua composição: “[...] no começo das aulas, ninguém chegou pra mim e disse que havia uma equipe e se eu queria fazer parte ou não, se queria acesso à discussão ou não, mais papel mesmo do que prática” (ENTREVISTA 09). Em fala de outro entrevistado, fica evidente esta dificuldade de articular, de envolver o corpo docente no planejamento das ações educativas: “Equipe multidisciplinar, não tenho conhecimento, nunca ouvi falar, não faço parte e não tenho nenhum colega que

tenha conhecimento, que faça parte” (ENTREVISTA 01). Mesmo diante da ineficácia vislumbrada em relação à atuação da equipe multidisciplinar, reconhecemos que os entrevistados aceitam o desafio de exercer uma função relevante nas ações de combate à discriminação racial, no entanto, vinculam seus resultados à melhoria das condições de trabalho e formação para o exercício profissional.

A equipe multidisciplinar, não sabia que existia, porque a diferença deve ser percebida, no mínimo que existe, sei que tenho que trabalhar a multiplicidade cultural, me foi solicitado, sei que tenho essas obrigações, que o Estado me cobra, [...], mas é muito diferente o estado fazer alguma coisa e na prática me oportunizar que isso realmente aconteça, na escola não acontece, porque ainda o professor tem que sair da casa dele e ir buscar, formar e, o professor não faz isso, está recebendo para dar aula, usa seus meios na escola e aplica o que está disponível ali. Se o estado cria uma lei que o professor tem que correr atrás para se formar e não disponibiliza formação e recursos pra isso, não adianta, a lei estará no papel e na prática não acontece. (ENTREVISTA 02)

Analizamos que esta tensão entre o que se propõem e a percepção dos professores é aceitável como reveladora, em parte, do nível de organização das unidades educacionais centrada na dinâmica que não passa por um envolvimento significativo dos educadores no debate e planejamento das ações educativas. No entanto, há indícios de que um possível cumprimento das determinações daquela Instrução, no plano das atribuições dos professores e das unidades educacionais, encontra-se à reboque da escolha ou mesmo militância dos educadores.

[...] eu percebi que me ajudou muito, quando nós começamos com os encontros do grupo de estudo, que nós recebíamos o material pronto, ao sábado que a gente participava dessas discussões e neste momento nós trocávamos sugestões como trabalhar em sala de aula, depois veio aquela equipe multidisciplinar, que cada escola formou, algumas escolas já iniciaram alguns anos atrás, outras do ano passado para cá, então isso vem auxiliar bastante, e os textos é claro que vão auxiliar muito em sala de aula [...]. Vai depender de cada um de nós e, mais o suporte maior será dessa equipe multidisciplinar, que eu vejo daí os professores têm que assumir esse compromisso. E se não tiver um grupo responsável, a coisa fica muito solta. A partir do momento que se fez aqui na escola [...] você pode trabalhar envolvendo Português, História, Geografia, Educação Física, Artes, em fim várias disciplinas. [...] Nossa colega, a professora [...] já vem trabalhando isso aqui há muito tempo [...]. Ano passado já aconteceu no dia 20 de novembro [...] palestra com os pais, uma conscientização. [...] Depende da escola, dessa cobrança da equipe multidisciplinar e, também do suporte da própria Secretaria

da Educação, [...] a gente precisa, muitas vezes, de material para isso. (ENTREVISTA 04)

A manifestação da falta de uma preparação específica para desenvolver os conteúdos vinculados na Lei 10.639/03 e a significação destes como no campo de combate a discriminação racial em relação ao negro e na valorização da contribuição daquele povo na formação social, econômica e cultural do Brasil revela as características marcadamente eurocêntricas da educação escolar na forma como está ocorrendo à articulação entre os professores da rede pública da Educação Básica, no Paraná e, especificamente, no Município de Toledo. Mesmo constatando estas limitações presentes na inserção dos conteúdos da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* a serem ministrados na disciplina de História, aceitamos que estas dificuldades não inviabilizam, por completo, a aplicação dos princípios desta legislação, tornando-a inócua, pois em algumas mensagens encontramos indícios de que a longo prazo é possível diminuir a discriminação racial contra os afro-brasileiros.

[...] essa preocupação hoje, desse estudo todo se voltar dentro da sala de aula, estudar, pesquisar e tentar, não seria nem resolver o problema, mas tentar amenizar o problema todo dessa discriminação é bem recente, [...] e como faz parte da nossa cultura, do nosso povo, não é tão fácil assim pensar que nós vamos em pouco tempo resolver o problema, estamos agora buscando alternativas para se amenizar o problema e o que eu vejo assim, que ele está tão forte relacionado na sociedade, tão enraizado na nossa cultura que a escola está se propondo a buscar soluções, buscar ações que venha contribuir para minimizar o problema, mas que nós vamos ter ainda muito o que buscar, o que fazer. (ENTREVISTA 04)

Apesar deste esforço em reconhecer e assumir o desafio de desenvolver uma educação das relações étnico-raciais, esta fala reconhece que na prática os efeitos desta legislação ainda estão por serem configurados. Aceitamos aqui que a subcategoria “estágio da implantação” abarca esta dinâmica entre o que se propõe, o que já foi feito, o que está por fazer e/ou que deveria ter acontecido. As mensagens dos entrevistados manifestam posicionamentos diversos em relação ao plano das características da implantação desta Lei. Enquanto alguns revelam que esta Lei fatalmente estará na “estante das Leis que não pegaram”, outros relatam atividades desenvolvidas por conta desta legislação. Porém, há indícios que todos os entrevistados conhecem, mesmo que de forma superficial, esta legislação. De

fato, não encontramos um planejamento sistemático, com fundamentação teórica, objetivos, relação de conteúdos, forma de abordagem destinado ao cumprimento da Lei 10.639/03. Em decorrência, incide um silêncio absoluto em relação à historiografia para trabalhar com esta temática, nomeadamente a História da África. Analisamos que as entrevistas evidenciam um posicionamento “cuidadoso” dos educadores em relação ao ensino daqueles conteúdos.

E a gente tem que tomar até um certo cuidado por que se você não fizer por um lado, um incentivo positivo para essas questões em sala de aula, o próprio aluno pode-se sentir de certa forma mais discriminado ainda, ou até a gente corre o risco de estar discriminando o negro. (ENTREVISTA 08)

Munanga (2001) pondera que há um preconceito gravado no pensamento do professor que apresenta uma inaptidão em lidar profissionalmente com a diversidade. Neste sentido, nota-se que em algumas entrevistas se pretende negar práticas educacionais etnocêntricas de valorização do branco, e um conseqüente silenciamento sistemático em relação a outras etnias. Por outro lado, os professores manifestam que esta legislação não é ignorada em suas práticas, e que existe uma preocupação em desenvolver atividades pertinentes à construção de uma educação das relações étnico-raciais. É aceitável que as tentativas de implantação dessa Lei encontrem dificuldades vinculadas a práticas históricas de educação voltadas para o centro de desenvolvimento do sistema capitalista com a conseqüente minimização das contribuições sociais, econômicas e culturais que não sejam oriundas da Europa e dos Estados Unidos da América.

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 1978, p. 95)

Há uma questão central que pode ampliar o campo de reflexão sobre a educação étnico-racial. Se, por um lado, a implementação desta Lei possibilita uma reflexão sobre a prática da discriminação racial nas escolas e no contexto mais amplo da História do Brasil, por outro lado, indagamos até que ponto uma abordagem simplista da questão da história e cultura afro-brasileira, indígena e branca possivelmente corrobora uma racialização cultural ou uma memorização da hierarquização cultural? Segundo o exposto no Parecer CNE/CP 3/2004 da relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a prática da educação étnico-racial tem como objetivo fortalecer a consciência negra entre os negros. Para os negros, estes ensinamentos/conhecimentos permitem uma valorização das raízes africanas, já para os brancos uma reflexão sobre as contribuições dos africanos na formação social, econômica e cultural do Brasil. Diz textualmente o documento.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com objetivo de educação étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (GONÇALVES E SILVA, 2004, p. 16)

Analisamos que a inserção dos conteúdos vinculados a Lei 10.639/03 e uma proposta de educação das relações étnico-raciais envolve um enfrentamento e uma intensa crítica feita ao ensino de História eurocêntrico no qual a *História e a Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* é referendada de forma estereotipada. Aceitamos que a introdução destes conteúdos não é suficiente para superar a centralidade da história européia no ensino desta disciplina. Pereira (2008) considera que a legislação atrelada a esta implementação, além do conteúdo curricular, admite a diversidade nas formas de recepção pelos professores da Educação Básica. Partimos do princípio de que muitas práticas de educadores que problematizam abordagens eurocêntricas e colonialistas se antecipam as “novidades” desta legislação, reduzindo o novo à obrigatoriedade desta temática.

Pelo menos duas gerações de professores de história, no Brasil, podem se dizer herdeiras de uma formação marcada pela crítica ao

etnocentrismo e à parcialidade com que vinha sendo tratada na historiografia, nas aulas de história e também na literatura didática, por exemplo, a história da escravidão negra. Portanto, a lei, ao propor algumas temáticas ao ensino de história, nessa medida, não instaura algo efetivamente novo. Ela acena para a importância da história da África para o Brasil, algo que já vinha ocorrendo há muito tempo, em especial pela ação dos Centros de Pesquisa sobre a África criados no país a partir do final dos anos 1950. (PEREIRA, 2008, p. 23)

Cabe ressaltar que aquela crítica ao eurocentrismo e a forma de abordagem da escravização no Brasil, que aceitamos aqui como uma referência feita ao afro-brasileiro como escravo, por um lado, interferem nas novidades apresentadas pela Lei 10.639/03, de outro, não anula o avanço que representa esta legislação no combate à discriminação racial. Analisamos que as entrevistas revelam várias dificuldades, que nos levaram à formulação da quarta categoria, a concepção das dificuldades na inserção dos conteúdos *da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*.

Categoria 04: Dificuldades na inserção dos conteúdos da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana

Categorias	Sub- Categorias	Unidades de Análise
Dificuldades na inserção dos conteúdos da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana	Reafirmação do eurocentrismo	E 01, 02, 05, 07, 09, 10
	Legalidade/obrigatoriedade	E 01, 02,09
	Incapacidade da educação escolar em resolver problemas históricos	E 02, 07
	Enraizamento do preconceito	E 08, 09

Entre as dificuldades para a implantação da Lei Federal 10.639/03, os professores entrevistados explanaram um cenário da educação formal marcado por uma influência histórica do eurocentrismo, uma vez que insistem em mencionar que há um privilégio dado às culturas europeias, no plano em que o texto didático atribui-lhes o protagonismo da história. Assim em relação à subcategoria *reafirmação do eurocentrismo* como consequência daquele protagonismo dos colonizadores, as

mensagens apresentam indícios sobre um estranhamento ou silenciamento em relação às raízes africanas.

Então para dizer que o cidadão negro é igual tal qual quanto nós, terei que buscar suas origens e até mesmo a mídia trabalha a África como se fosse um pré-continente que ali não tem desenvolvimento. E na cabeça dos meus alunos ainda está constituída e tento contrapor isso, mas na prática ainda vêem a África como um país que não tem desenvolvimento nenhum, e relacionam o negro de hoje com a África, relacionam o branco de hoje com a Europa e não conseguimos desmistificar isso, essa religiosidade, porque quando se olha a própria mídia construindo os dois seres humanos, você perceberá que o negro é inferior, e não tenho capacidade de formação para construir, porque terei que combater toda mídia e isso não é possível. As minhas aulas, infelizmente, não são suficientes para construir a cidadania do negro igual a do branco. (ENTREVISTA 02)

Analizamos que esta configuração eurocêntrica que nesta fala se encontra vinculada à discriminação racial carrega certa desconfiança em relação às possibilidades ou a incapacidade de a educação escolar resolver um problema historicamente estabelecido. Talvez os elementos do cotidiano escolar, tais como o currículo, o material didático e seu uso, sejam oponentes ou limitadores para a inserção da temática africana. Constatamos que os textos didáticos utilizados contemplam uma visão eurocêntrica em oposição à diversidade racial a ser problematizada na sala de aula. No entanto, em linhas gerais, não se estabelece o predomínio de um único cenário de dificuldades, uma vez que em algumas falas os professores reconhecem que têm um importante papel neste debate, e assumem que não devem silenciar diante da discriminação racial e atitudes preconceituosas - inclusive referem-se ao Livro Didático de forma hostil no tocante ao rebaixamento dos personagens negros em relação aos brancos. No entanto, não acusam que este cenário pode desaguar na construção de um autoconceito negativo dos educandos negros e servir como fonte de inspiração para a reafirmação de um sentimento de superioridade dos brancos. Mesmo assim, exaltam o papel do professor em estabelecer estratégias para a promoção da igualdade racial, porém não revelam a definição de uma listagem de conteúdos da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana adequados para promover uma educação de combate a todas as formas de discriminação, embora tragam alguns fragmentos que poderiam estar relacionados numa possível relação de conteúdos para tal fim.

[...] o próprio livro didático, ele privilegia mais a história do branco que a do negro, mas hoje professores conscientes da situação, professores que já se envolveram com estudos, que tem essa preocupação com a temática, eles já buscam mais, trabalhar de forma diferenciada. Então se vê muitos trabalhos onde se valoriza muito a cultura negra na própria escola, e a disciplina de História, eu acho que, ela tem tudo pra contribuir para amenizar esse problema, porque quando trabalha, por exemplo, a formação econômica do Brasil, [...] você pode enfatizar muito bem a presença do negro, agregar esse valor, [...], na formação cultural do povo brasileiro, você pode valorizar, sim, a cultura negra, a disciplina de História ela contribui muito para isso, na valorização. (ENTREVISTA 06)

Analisamos que esta dificuldade em definir e articular as atividades pertinentes à educação das relações étnico-raciais também comparece nas lacunas e nas características genéricas da Lei 10.639/03. Segundo Santos (2005), não se definem metas para a implementação, e não se vincula a inserção da temática à formação dos professores que atuam na Educação Básica e, muito menos, manifesta a necessidade de reformulação curricular dos cursos de licenciatura no sentido de formar professores para ministrarem os conteúdos vinculados ou possivelmente vinculados a esta legislação. Neste sentido, é aceitável que esta Lei Federal, disfarçadamente, “arremessa a responsabilidade [...] para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula.” (SANTOS, 2005, p. 33). E estes estabelecem uma interlocução limitada que não se reflete na articulação de um planejamento dos conteúdos que contemplem o cumprimento desta legislação, ou seja, pode ser na formação econômica do Brasil, ou na formação cultural que se dá a valorização dos afro-brasileiros. Aceitamos que esta imprecisão em relação à inserção desta temática se deve ao fato de que esta Lei não indica qual é o órgão responsável pela sua implementação e nem estabelece, com clareza, como proceder ao abraçar a meta de seu cumprimento. Segundo Santos (2005), ao limitar, em certo sentido, o ensino da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* às áreas das Artes, Literatura e História brasileiras, silencia-se sobre as ciências sociais e a educação, áreas que têm elaborado as principais críticas às relações raciais.

Aqui, pensamos que há um erro grave nessa lei, dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas

principalmente no campo das ciências sociais e mais recentemente na área de educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados especialmente nas áreas de ciências sociais e de educação, parece-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. Pensamos que tais limitações da lei podem inviabilizá-la, tornando-a inócua. (SANTOS, 2005, pp. 33-34)

Estas falhas nesta legislação podem estar envolvidas no não cumprimento dos objetivos desta proposta, uma vez que os entrevistados se asseguram em relação à importância do ensino da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*, e da predisposição para trabalhar com esta temática. Porém, na prática, manifestam dúvidas quanto à concretização destas intenções em sala de aula e no conjunto das relações sociais.

O problema é que sabe-se da legalidade, da obrigatoriedade, da Lei, mas não há aplicação. [...] Talvez mais esporadicamente, fazemos relação com algo do cotidiano, quando está se contextualizando algo e assim vem a tona a questão do afro-descendente, mas não faz parte, especificamente, da abordagem teórica, metodológica que está no planejamento que não faço e acredito que não se faça. Inicialmente, o sistema escravista surge e tenta-se, nessa ligação fazer essa relação. (ENTREVISTA 01)

Analisamos que os avanços representados pela Lei 10.639/03 são represados pela falta de mecanismos para conduzir os princípios desta legislação para a prática em sala de aula. Estabeleceu-se a obrigatoriedade com duvidosos mecanismos para o seu cumprimento, uma vez que não se esclarece o como fazer, ainda mais considerando que a escola é permeada pelos conflitos que ocorrem na sociedade. Para Gonçalves e Silva (2007), as dificuldades para inserção dos conteúdos curriculares estabelecidas por força daquela Lei Federal devem ser tributadas antes à história das relações étnico-raciais no Brasil e aos processos educacionais que elas desencadeiam, solidificando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Esta autora pondera que existem materiais, mesmo que o professor tenha dificuldades para acessá-los, e aceita uma série de experiências já desenvolvidas por professores, negros ou brancos, apoiados pelo Movimento Negro e “que proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal”

(GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 500). E mais: considera uma incapacidade de reação de nós educadores diante das tramas históricas que compõem o fazer pedagógico, além da dificuldade de perceber e de lidar com as diferenças. Analisamos que estes posicionamentos revelam que não encontramos um mecanismo, uma orientação, um comprometimento plausível, pois na sociedade há o diverso, os alunos são diferentes, as escolas são diferentes, os professores são diferentes e não é possível fabricar cidadão anti-racista em série. A principal necessidade sinaliza a obrigação de arquitetar mecanismos de inserção dos conteúdos da *História e da Cultura Afro-brasileira e Africana* nos currículos da Educação Básica.

A lei diz que a Educação Básica precisa trabalhar o tema, mas não determina quem deve fazer isso. Logo, pressupõe que as universidades vão cuidar do assunto. Mas a universidade diz: 'Isso está aí na lei, mas não é com a gente'. Já para os estabelecimentos de Educação Básica, a questão é de formação de professores, ou seja, a tarefa é do ensino superior. (SISS, 2009, p. 3)

A ausência de atribuições e distribuição de responsabilidades tem contribuído para que não se estabelecessem mudanças significativas na inserção desta temática nos currículos da Educação Básica, uma vez que é possível atuar em sala de aula, no âmbito das administrações educacionais e, também, nas universidades – nos cursos de licenciatura - ignorando esta legislação (SANTOS, 2005). Dentro deste contexto de dificuldades na inserção dos conteúdos *da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*, formulamos uma quinta categoria - obstáculos para a implantação da Lei Federal 10.639/03 – que no seu quadro de subcategorias traz elementos que aceitamos aqui como impedimentos a serem removidos no processo de cumprimento desta legislação.

Categoria 05: Obstáculos para a implantação da Lei Federal 10.639/03.

Categorias	Sub- Categorias	Unidades de Análise
------------	-----------------	---------------------

Obstáculos na implantação da Lei Federal 10.639/03	Fragilidade na formação	E 01, 02, 06, 09
	Atividade eventual	E 01, 04, 09
	Preparação para o vestibular	E 02, 09
	Centralidade do Livro Didático	E 02
	Ampliação do preconceito	E 07
	Não pertencimento	E 02

Os profissionais responsáveis pelo ensino da História e da *Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* revelam explicitamente uma fragilidade na formação para realizar esta tarefa. Tal percepção cresce em importância à medida que vem acompanhada de justificativas para a falta de êxito no ensino desta temática em sala de aula. Por vezes, esta formação deficitária está vinculada à centralidade do Livro Didático e à falta de textos didáticos para a abordagem da temática relacionada aos afro-brasileiros.

A princípio, nós como professores, muito ligados no livro didático e sua seqüência, para falar a verdade, na formação para exercer a profissão de história não há uma boa qualificação na questão da cultura africana. Na minha academia, não passei pela cultura africana, ou seja, para trabalhar essa possibilidade hoje, tenho que buscar outros aparatos que não encontrei na Universidade e há uma presença do estado pela diversidade que se trabalhe isso e a gente tem tentado fazer isso, mas na prática com muita dificuldade, porque não encontram-se materiais disponíveis e coerentes e penso que na prática de sala de aula ainda a gente está com dificuldades de trabalhar essa questão da cultura africana, porque também não me sinto com conhecimento para fazer uma discussão aberta [...] porque não temos conhecimento suficiente para dizer e poder dar uma aula sobre a cultura africana é por isso que muitas vezes a gente se abstém. Com certeza a prática e o trabalho da cultura africana em sala de aula acontecem muito pouco. (ENTREVISTA 02)

Quanto à formação universitária, vinculada à licenciatura, evidencia-se uma unanimidade nas falas dos professores revelando a ausência de uma abordagem da temática, caracterizando a fragilidade na qualificação de professores para uma educação de combate à discriminação racial e não eurocêntrica. Já no que se refere às possibilidades de formação continuada ou aperfeiçoamento profissional, manifestam que existem algumas oportunidades de estudo da temática. Entre estas possibilidades destacam-se os grupos de estudos aos sábados, seminários

promovidos pela SEED/PR, e cursos à distância, porém estes são considerados ainda, muitas vezes, como limitados para efetuar uma qualificação adequada para dar conta da problemática. “[...] até nesses cursos de formação continuada, [...] sobre a Cultura Afro, [...] é mais uma matação [...] do que realmente aprofundamento, [...] então acho que falta muito ainda, muito subsídio” (ENTREVISTA 09). Em outra mensagem constata-se: “... lembro de um curso em Faxinal do Céu, nem me inscrevi, não tive nada específico ainda. Fiz um curso a distância sobre a questão afrodescendente, [...] mas ficava na mesmice, lia, respondia” (ENTREVISTA 01). Sobre a mesma questão outro professor revela que: “... eu inclusive já tentei me inscrever em algum curso de formação cultural, mas sempre são vagas limitadas e eu, até hoje, especificamente, um curso nessa direção, não encontrei” (ENTREVISTA 02). Em sentido contrário, outros professores manifestam que o programa de formação continuada tem contribuído para inserir de conteúdos referentes ao ensino da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*. “os cursos de capacitação, [...], enfoca [...] e abre horizontes para se trabalhar essa questão, [...] o que eu levo para a minha metodologia de trabalho, [...] para a sala de aula é muito dos cursos de capacitação” (ENTREVISTA 06). Neste espaço ocorre uma intensificação das atividades relacionadas à Lei 10.639/03.

Então é nesses últimos anos que a secretaria da educação tem mandado textos para os grupos de estudos e principalmente e aí ela tem valorizado muito essa questão da cultura afro. Onde hoje ela manda uma grande quantidade de subsídios é, por exemplo, como sites da internet, textos que podem ser tirados da internet, vários livros que antes não nunca apareciam, hoje especifico sobre o assunto que nós temos aí. Então hoje nós temos aí uma, uma gama muito grande de informações sobre a cultura afro. Realmente não toma conhecimento maior quem não quer. (ENTREVISTA 08)

Analisamos, ainda, que esta fala coloca em evidência que existe, por parte dos educadores, uma falta de motivação para promover um ensino que abarca também a *História e a Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*, uma vez que este manifesta que não pertence ao grupo dos afro-brasileiros: “[...] me falta um pouco de interesse, não é uma cultura que a gente tem carisma por ela e a gente não busca tantas informações por ela” (ENTREVISTA 02).

Outro aspecto relevante que aparece como obstáculo para o cumprimento da Lei 10.639/03 é a sua atual configuração como atividade eventual: “se eu conseguir

eu faço, mas se eles não me disponibilizarem, eu vou trabalhar para aquilo que eu estou formado e essa tendência é um pouco recente, mas no futuro é provável que tenha que buscar isso mesmo” (ENTREVISTA 02). Assim os professores sinalizam para a necessidade de renovação do ensino de História, que aceitamos como um rompimento com o programa eurocêntrico e a inclusão igual – sem hierarquizar - dos conteúdos relacionados a outras etnias, no entanto isto ainda está por acontecer. Se, por um lado, estes têm clareza do advento destas alterações necessárias em relação às narrativas históricas, com destaque para inserção dos conteúdos das etnias historicamente silenciadas ou inferiorizadas, por outro lado, posicionam-se como espectadores resistentes para verificar se é possível, através da eleição e da forma de abordagem dos conteúdos da disciplina de História, “dirigir consciências ou memórias” (LAVILLE, 1999 *apud* PEREIRA, 2008, p. 37). É aceitável que a perspectiva conteudista e de preparação para o vestibular vinculada ao Ensino Médio contribuem para prolongar a vida da abordagem eurocêntrica da História, principalmente por ser uma forma de abordagem aceita pelo educador como mais adequada para que se efetive a aprendizagem.

Primeiro, começando pelo livro público, acho ele, trabalhei com ele um ano apenas e não consegui me adaptar com ele, acho ele bom sim, mas para nossa formação, do próprio professor, achei ele muito complicado, de idas e voltas, professor concordando ou não, se for ler a matéria ou não, eu ainda sou a favor de uma história cronológica, um exemplo: Não tem como você entender o processo de colonização do Brasil, se você não entender primeiro a formação ou retomada da vida da Europa, do Renascimento Comercial, do Renascimento Urbano e por aí afora, então sou a favor de uma história cronológica, primeiro você deve entender isso para chegar naquele segundo momento e nesse livro do estado, ele não trabalha dessa maneira, ele diz tentar trabalhar numa forma de história integrada, temática, mas acho que ele ainda está muito falho, [...] porque ele é muito vai-e-vem, está falando lá da sociedade grega, da forma de trabalho da escravidão, na Grécia, em Roma, daí ele traz pra nós a sociedade clássica, o escravismo clássico do século XV, XVI. Então, acho que ele acaba dando nó na cabeça do professor e do aluno. (ENTREVISTA 09)

Outra fala considera que a ação das escolas é limitada para superar os problemas relacionados à discriminação racial e promover uma educação das relações étnico-raciais, uma vez que os estudantes se fundamentam em indícios, no plano dos quais os afro-brasileiros circulam como pessoas com dificuldade de integração social.

Primeiramente, voltando-se à questão do preconceito, quando trabalha-se alguns temas em história. Por exemplo: negro, mulher, índio, temas que geram discussão com a turma, percebe-se que eles já têm a visão a priori, de senso comum, naturalizada, que o negro é sempre discriminado, [...] A primeira coisa, em relação ao afro-descendente, lembra-se de chacotas, de piadas, de brincadeiras. Outro assunto, quando fala-se em violência, há uma alusão, onde os comentários são de que a maioria das pessoas presas são negras. [...] Nos professores, nos referenciamos mais, para trabalhar essas questões, caso contrário, ficará sempre na mesmice, isto é, segue-se o livro didático, mas não faz-se uma análise dessas questões. Ao invés de contribuir-se para uma mudança, há uma repetição. (ENTREVISTA 01)

Esta barreira, aceita aqui como visão de senso comum naturalizada, sinaliza para uma análise profunda em torno desta temática, principalmente sobre o contexto histórico, abordado no primeiro capítulo desta dissertação, em que se pretende inserir uma educação das relações étnico-raciais. Acrescenta-se ainda que esta perspectiva preconceituosa historicamente presente no cenário brasileiro das relações étnico-raciais e sociais, infelizmente continua influenciando o trabalho escolar de sala de aula, prejudicando as pessoas da camada mais pobre da população brasileira, apesar do “esforço” para solucionar este problema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA DOS AFRO-BRASILEIROS E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao apresentar o projeto para realizar esta pesquisa, fomos motivados pelo desafio de verificar quais configurações têm assumido a inserção dos conteúdos da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* em colégios estaduais que oferecem Ensino Médio e que estão localizados no Município de Toledo/PR. Como docente diretamente envolvido nos encaminhamentos voltados para a sala de aula, em decorrência do cumprimento desta legislação, esta pesquisa tornou-se um significativo desafio, não no sentido de identificar as práticas de racismo do universo escolar e do conjunto das relações sociais, mas para analisar estas possibilidades. Assim, o objetivo da pesquisa carrega a análise das relações raciais no Brasil em âmbito social e, especificamente, no ambiente escolar a partir da prática docente e da análise do LDP/SEED/PR, disciplina de História do Ensino Médio. Buscamos verificar quais eram as possibilidades, as dificuldades, os limites, os obstáculos, bem como compreender o suposto debate entre os educadores motivados pela implantação da Lei Federal 10.639/03.

De início, duas “hipóteses” inquietantes e perturbadoras em relação ao significado desta Lei: é possível a educação contribuir para acabar com o racismo no Brasil? Em termos de transformação social, esta é uma “política” que carrega o debate das lutas de classe ou acabará contribuindo para desviar aquele embate? A primeira se volta para a força ou a fraqueza da educação formal no conjunto das relações sociais; a segunda se caracteriza como uma crença ingênua de que no seio de nossa atual organização social se concretizem políticas socializantes, além de uma expectativa limitada que atribui importância à educação somente no plano pelo qual ela supostamente fomenta aquele debate ou embate de classes. Analisamos que no Brasil as reformas educacionais, as leis e métodos pedagógicos, acontecem por interesses conjunturais e não por um plano orgânico de política educacional. Assim, a educação escolar está imóvel, submersa e, ao discutir conteúdos, metodologias de abordagem daqueles conteúdos e, também, compromissos políticos, acaba plainando no abstrato (BUFFA, 1991). No entanto, isto não proscree ações que buscam minimizar problemas historicamente constituídos. Ponderamos que as “contradições inerentes ao sistema capitalista são insuperáveis

dentro de sua lógica. [...] Esta formulação não invalida programas geralmente identificados como 'reformistas', destinados a minimizar os problemas desta ou de outra natureza" (OURIQUES, 1999, p. 106).

Encontramos esta legislação em um contexto de reformas educacionais que tem como marco a LDB 9.394/96, além de um movimento disperso e fragmentário que vinha ocorrendo através de regulamentações em alguns governos estaduais e municipais no Brasil com o objetivo de reparar os danos e ampliar os espaços de participação dos afro-brasileiros e de valorizar a sua história e cultura (SANTOS, 2005). Outro elemento que abre o caminho para a Lei 10.639/03 é o Movimento Negro, que desde os anos iniciais do século XX tem lutado contra a discriminação racial e pela valorização da história e da cultura de origem africana. Nas diferentes formas de sua organização - as quais passam pela Frente Negra, pelo TEN, pelo MNU e um número significativo de associações, clubes, jornais, conforme está exposto -, este grupo étnico tem engendrado suas reivindicações na construção da modernidade brasileira (GONÇALVES, 1998).

Ainda encontramos naquele contexto o complexo processo de democratização do Brasil, no qual se pronuncia uma consciência de desigualdades históricas, a qual fortalece a reivindicação de grupos historicamente excluídos em busca de participação nos direitos existentes e na formulação de novos direitos. Novos porque não existiam antes e porque são diferentes daqueles que existiam, pois fazem surgir novos cidadãos que os projetam e afirmam e os fazem reconhecidos pelos outros (CHAUÍ, 2001). Por este caminho, esta temática central de nossa pesquisa também tem penetração no contexto das políticas e dos programas de ação afirmativa. Analisamos que o teor e as alterações regularizadas por esta Lei Federal tencionam o alargamento de direitos de cidadania no país e o fortalecimento da concepção sobre a urgência de superação do racismo, tanto no contexto social como um todo como no ambiente escolar.

Esta superação pode evitar prejuízos econômicos, pois o racismo gera perda de potencial humano, uma vez que um grupo significativo de pessoas, potencialmente, não estaria compondo o mercado de trabalho, e limita pela exclusão a possibilidade de reunir indivíduos com experiências, talentos, histórias e conhecimentos diferentes. Aceitamos que aquele veto referente à participação do Movimento Negro na capacitação de professores para analisar esta temática e reunir

indivíduos com experiências e histórias de luta contra a discriminação racial representa um daqueles prejuízos pela via da exclusão.

Ponderamos que no ambiente escolar esta Lei impacta sobre o ensino de História focado em narrativas eurocêntricas, acompanhadas por uma abordagem estereotipada da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* (PEREIRA, 2008). E sinaliza para uma abordagem da História da sociedade brasileira que se caracteriza por uma pluralidade étnica, sendo esta produto de um processo histórico que inseriu num mesmo contexto aqueles três grupos caracterizados: portugueses, índios e africanos. Esse contato patrocinou o intercuro dessas culturas, desaguando na construção de uma nação miscigenada, de múltiplas faces, ou seja, uma unicidade marcada pelo antagonismo e por conflitos. Neste contexto, a discriminação racial, ou o racismo no Brasil, se destaca como uma construção histórica de classe social que aplica critérios de valorização dos descendentes europeus e desvalorização dos descendentes de índios e africanos a serviço da exploração do trabalho. No entanto, *grosso modo*, a relação entre capital e trabalho e a relação entre brancos e não brancos, no caso brasileiro, mereceram interpretações diferentes que não raras vezes projetam a inexistência de uma mínima vinculação entre raça e classe naquele processo histórico. Neste estranhamento, a discriminação racial seria removida do conjunto das relações sociais somente com a superação das relações capitalistas de produção e consumo. Cabe destacar que a extração da mais valia não se justifica pela caracterização racial. Porém, seria estranho analisar a construção da modernidade brasileira, ou seja, a formação da sociedade de classes, sem aceitar o peso das relações raciais, as quais, como antecedente histórico, abraçam em torno de $\frac{3}{4}$ de nossa história (CUNHA JR., 1992).

Nina Rodrigues, em seu tempo, à sua maneira, vinculado a concepções como o darwinismo racial e ao poligenismo, defendia que as raças humanas obedeciam a realidades diversas, portanto a miscigenação levaria à degeneração (SCHWARCZ, 1998). Em sua análise constitui uma suposta diferença entre as três raças (branca, indígena e negra) para hierarquizar. Considera que a raça branca carrega a possibilidade de construção de uma nação brasileira, enquanto que os indígenas e os afro-brasileiros (os não brancos) deveriam, pela via da degeneração, aguardar a extinção. Assegurava a diferença também em relação à responsabilidade penal, ao criticar o Código Penal brasileiro de 1891, quando defendeu a necessidade de dois

códigos, pois aceitava como impraticável responsabilizar penalmente, com um único critério, as diferentes raças (RODRIGUES, 1976; RODRIGUES, s/d). Analisamos que aquela defesa a favor da diferença entre brancos e não brancos e a naturalização da hierarquização atua fortemente na política do branqueamento, no início do século XX.

A esta defesa do racismo no Brasil, através do determinismo racial, segue a sua negação sob a égide da “democracia racial” de Gilberto Freyre, que protocola a negação do racismo no Brasil. A formação social brasileira, no quesito da diversidade étnico-racial, sustenta uma suposta imagem de “paraíso racial”. No entanto, os desejos de branqueamento da nação e a formulação da idéia da “democracia racial”, aceitamos aqui como formulações de intelectuais vinculados aos grupos dominantes e “brancos” com o objetivo claro de ordenar o convívio entre os diferentes grupos étnicos e evitar a possibilidades de surgimento de conflitos sociais. Parece que se trata de convencer os grupos dominados que no “paraíso racial” existe uma sintonia entre a igualdade formal e a suposta igualdade real em termos de oportunidades econômicas e sociais (HASENBALG, 1979). As relações raciais passam a ser conduzidas por esta duplicidade: o primeiro passo é não reconhecer a existência de desigualdades raciais ou de preconceito racial e, em caso de se constatar uma situação de discriminação racial, esta deve ser removida como não pertencente à nacionalidade brasileira. Os efeitos ideológicos (SAES, 2001) daquela suposta “igualdade racial” apontam que a causa da baixa posição social na sociedade da maioria dos pertencentes ao grupo dos afro-brasileiros reside na capacidade individual. Portanto, a implicação da “democracia racial” para os não brancos é semelhante àquela “igualdade de oportunidades” do credo liberal, pois, para apresentar no primeiro plano a capacidade individual como causa da posição social baixa dos membros daquele grupo étnico, é determinante contar com a negação do racismo contra os não brancos (HASENBALG, 1979).

A desigualdade social, econômica e também em relação à escolarização entre negros e brancos (IPEA, 2008) tem assinalado a incidência da discriminação racial contra os afro-brasileiros, e tem ressignificado aquela construção conferida a Gilberto Freyre como mito da democracia racial, uma vez que os brancos pobres e negros pobres não são iguais. Ambos são discriminados pela condição socioeconômica, porém os afro-brasileiros também são discriminados pela condição racial. A função do mito da “democracia racial” nos remete a uma atribuição de

falsear as desigualdades, operando como uma ferramenta de luta de classes com o objetivo de manter o sistema de classes (GUIMARÃES, 2002).

Verificamos que o racismo no Brasil carrega um duplo significado: um público e outro na intimidade. Por um lado, sua manifestação explícita é considerada como um crime, principalmente em decorrência da Constituição de 1988, regulamentada pela Lei 7.716 de 05 de janeiro de 1989, “que afirma ser o racismo um crime inafiançável. Analisando-se seu texto depreende-se uma reiteração do ‘preconceito à la brasileira’, [...] Só são considerados discriminatórias atitudes preconceituosas tomadas em público” (SCHWARCZ, 1998, p. 209). Os atos privados ou ofensas de caráter pessoal precisariam de testemunha para a sua sustentação. Um exemplo seria a ação de um porteiro que impede o acesso de alguém devido ao fenótipo e, para caracterizar o crime, é necessário que haja uma testemunha e a polícia deveria ir ao local. Na impossibilidade de assegurar que não ocorressem aqueles impedimentos, a partir da aprovação da Lei 11.995 de 16 de janeiro de 1996, deve constar uma placa que alerta ser vedada, sob pena de multa, qualquer forma de discriminação. “Novamente a esfera pública só maquia o costume da intimidade, que é conservado enquanto tal” (SCHWARCZ, 1998, p. 212).

No universo escolar, essa negação do racismo se caracteriza por um modelo curricular eurocêntrico e voltado para uma classe dominante. E, como consequência, a problemática racial é silenciada, pois, em sintonia com o mito da democracia racial, as relações raciais supostamente ocorrem em condições harmônicas, sem preconceitos e sem discriminação racial contra os não brancos. Nesse contexto, é que o MN vem propondo nos últimos anos um debate que pretende uma revisão e transformação curricular no plano do enfoque étnico-racial, pois no currículo a escola reflete conceitos, idéias e práticas que corroboram com a construção da suposta inferioridade dos afro-brasileiros. Pois ao excluir os conteúdos relacionados à história da população africana, ao silenciar sobre as contribuições daquele povo para o desenvolvimento da humanidade, acabam por reforçar uma interpretação caracterizada por preconceitos e estereótipos. Percebemos que ao não deixar que venham à tona, ou seja, ao adotar o silêncio como a melhor saída ou como o “caminho mais fácil” para a resolução dos problemas no plano da inserção dos conteúdos da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*, a escola contribui fortemente para a constituição e predominância do eurocentrismo (ROCHA, 2006). Aceitamos aqui que uma abordagem multicultural poderá romper com o

eurocentrismo e trazer à baila o debate sobre as diferenças étnicas e as reivindicações específicas dos não brancos. No entanto, ressaltamos que o multiculturalismo incorporado pelas políticas neoliberais do Estado moderno pode desvincular a relação dos problemas dos grupos étnicos com a exploração mais expressiva que é a de classe (FIUZA, 2006; SBARBELOTTO, 2009).

Por outro lado, destacamos que a educação formal ou escolar sustenta vínculos com o contexto social maior, e a transformação na educação converge com a transformação das relações sociais, ou seja, esta se transforma à medida que aquela é transformada (MÉSZÁROS, 2005; PINTO, 1997; ORSO, 2008). Poderia a educação escolar se desprender das relações sócio-historicamente construídas para reaparecer como um instrumento de reeducação das relações étnico-raciais? Ou seja, teria a educação escolar força suficiente para desconstruir estas históricas relações de discriminação racial em relação aos afro-brasileiros? Será que a educação formal é o caminho para desconstruir problemas sociais historicamente construídos? Se a nossa aceção for negativa no tocante a estas questões, aceitamos que esta Lei pretende provocar o debate e não conta com a força ou a fraqueza da educação escolar para remover as práticas de discriminação racial do contexto social brasileiro. Mas este é um aspecto de nossa temática que não podemos esgotar nos limites desta dissertação. No entanto, as leis formuladas ao longo do período republicano e destinadas para estagnar as práticas de discriminação racial contra os afro-brasileiros não trouxeram nem a igualdade entre brancos pobres e negros pobres e, nos parece, que pousam em estantes como leis mortas ou, no mínimo, em estado de coma.

O MN, como coletivo dividido, após 1978, tem uma parcela significativa dos seus integrantes que se aproximam mais dos partidos políticos e dos sindicatos pleiteando uma ligação entre a luta anti-racista e a luta de natureza classista. A trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e re-elaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira. É através de protestos e mobilizações que o MN vem dialogando com o Estado e a sociedade civil com o objetivo de duelar com racismo e integrar os afro-brasileiros (DOMINGUES, 2007). Neste contexto de suas lutas, o MN elegeu a educação como instrumento de superação do racismo e de valorização dos afro-brasileiros. Alguns avanços são notáveis em torno das políticas sociais afirmativas que procuram incluir

este grupo na sociedade. Se através da aplicação desta Lei for possível desmistificar o racismo, a discriminação racial, os preconceitos, pode ser a base de um instrumento importante, no plano da educação escolar, para tornar mais explícitas as contradições presentes no universo escolar e nas relações sociais no que se refere à superação das desigualdades raciais e sociais.

Em relação à Lei 10.639/03, apesar de promulgada em 2003, com base nas mensagens das entrevistas, ainda ponderamos que se destacam algumas manifestações tímidas de mudanças na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais. Repercutem mais as críticas em torno da questão de como tornar efetiva esta Lei Federal, ou mesmo, se ela resolverá o problema da discriminação racial contra os negros. A pergunta que mais ecoa engendra uma preocupação sobre a maneira de se efetivar essa Lei no espaço escolar, uma vez que este ainda continua a reproduzir desigualdades raciais e sociais.

Por outro lado, é admissível a importância daquela Lei para ao menos problematizar a questão racial e analisar as grandes diferenças sociais existentes no interior das escolas e no contexto social brasileiro, mesmo que não seja possível remover completamente as práticas de discriminação racial e as desigualdades sociais. Este estudo nos traz elementos significativos, pois ao evidenciar as desigualdades raciais e sociais coloca em risco pilares da organização social, considerando que a discriminação racial contra os não brancos é um elemento característico da sociedade brasileira.

As entrevistas realizadas com os professores revelam que esta Lei Federal tem possibilitado um debate mínimo em torno de sua implantação. Surgiram alguns cursos de capacitação, novas experiências em sala de aula que objetivam a reeducação das relações étnico-raciais, manifestam uma consciência em relação aos prejuízos históricos daquele grupo, no entanto demonstram que a educação escolar é insuficiente para corrigir estas relações raciais historicamente estabelecidas. Evidenciam que à medida que os afro-brasileiros contam com uma maior aceitação social, abrem-se espaços para a discussão desta temática no universo da educação escolar. Enfatizam também a fragilidade da formação acadêmica e continuada para cumprir satisfatoriamente as exigências daquela legislação. Preocupação esta manifestada nas entrevistas e também entre os professores de História da turma 2008/2009 do PDE, em torno de 22% desenvolvem

projetos de estudos relacionados à *História e à Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*⁶¹.

No entanto, o preconceito contra os afro-brasileiros se manifesta nos livros didáticos que mostram exclusivamente o negro em situação de submissão e sem história (ENTREVISTA 10). No suposto “paraíso racial”, a sua cultura, a sua história e as suas origens parece-me que são silenciadas pela crença na ausência do preconceito e do racismo conduzida pelo mito da democracia racial e pela histórica exclusão que sofrem no processo social e educacional. Na escola, essa “forma harmônica” de analisar as relações raciais se acentua porque os modelos curriculares, os textos didáticos mais utilizados, apresentam características eurocêntricas e estão carregados pela história da classe dominante.

Analisamos que os professores entram em sala de aula e assumem como objetivo apresentar um conhecimento já organizado, fechado e visto como verdadeiro, homogêneo, sem problematização. Ponderamos que predomina o modelo tradicional da “história quadripartite”, cronológica, eurocêntrica, na qual o afro-brasileiro se destaca como trabalhador escravizado e o descendente de imigrantes europeus como trabalhador assalariado. Em alguns casos, revelam uma “consciência” sobre os limites desta forma de abordagem, mas a justificam como necessária para que o estudante possa organizar melhor seu conhecimento ou pela disponibilidade de textos didáticos, ou ainda pela necessidade de uma suposta preparação para o vestibular (ENTREVISTA 02; ENTREVISTA 09).

Outros apontaram para um tratamento mais adequado de questões relativas à reeducação das relações étnico-raciais, mas ainda apresentam os afro-brasileiros presos ao trabalho escravizado e à discriminação racial decorrente daquele processo, além de algumas reduções e superficialidades que dificultam a análise da inserção dos afro-brasileiros na sociedade brasileira, bem como uma mínima compreensão da relação entre raça e classe. A imagem projetada daquele grupo étnico não corrobora mudanças significativas de representação do negro. As mensagens manifestam estratégias discursivas de isentar ou amenizar as responsabilidades dos educadores em relação à discriminação racial contra os afro-brasileiros, mesmo admitindo que a educação escolar reforça este tipo de discriminação.

⁶¹ Dado disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/modules/noticias/>.

A Lei 10.639/03 bem como o Parecer CNE/CP 03/2004 prevêm e estabelecem como critério de abordagem uma visão positiva da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana*, desvinculada de qualquer estereótipo ou preconceito, para que o estudante negro mire-se positivamente. Analisamos esta medida como um avanço, porque permite que os educadores reavaliem o ensino, possibilitando visões mais críticas. Mas, ainda limitada, porque mesmo que os educadores desenvolvam uma problematização do racismo e uma abordagem positiva da História daquele grupo étnico, estará refém de uma superação da discriminação racial no contexto das relações sociais. Ou seja, de início, enquanto o IPEA e outros indicadores econômicos constatarem que os afro-brasileiros “pobres” não estão numa posição de igualdade real com os brancos “pobres”, parece-me impossível remover os graves problemas gerados em torno de uma inferiorização da imagem dos afro-brasileiros e da História Africana no contexto do ensino da História do Brasil no âmbito da Educação Básica.

Cabe destacar que no percurso dessa pesquisa analisamos que na Educação Básica em geral e, especificamente, no Ensino Médio a abordagem da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana está vinculada ao estudo das relações de trabalho escravizado no Brasil. Ponderamos que o LDP, disciplina de História, como texto didático, publicado três anos após a Lei Federal 10.639/03, apresenta uma contribuição limitada no plano da aplicação dessa legislação, pois os afro-brasileiros adquirem centralidade no estudo das relações escravistas. Um outro elemento daquela limitação se conecta a orientação temporal, segundo a qual a escravização dos africanos é uma invenção do “branco” europeu. Neste esforço o LDP omite as práticas escravistas que ocorreram antes da “invasão” dos europeus. Do ponto de vista dessa pesquisa aquela abordagem representa uma leitura simplista da Lei, pois sugere uma leitura da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana como um modelo inquestionável.

Embora tenhamos feito algumas análises sobre a relevância do ensino da *História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana* e sobre a reeducação das relações étnico-raciais, percebemos que essa questão poderia ser explorada com maior profundidade através de uma pesquisa etnográfica, com observação de todas as atividades desenvolvidas no decorrer de um ano letivo, em alguns dos Colégios nos quais atuam os professores entrevistados. Reconhecemos nossa limitação e, por que não, equívocos, em algumas ponderações ligadas a esta temática, que

sustentamos aqui para alimentar a necessidade de continuidade da pesquisa, uma vez que se trata de um estudo da atualidade o qual está povoado por muitos temas em sua volta que prescindem estabelecer uma intersecção.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. L. **Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES, G. L. **Uma nova instituição educacional para o nosso tempo**. Revista Educare ET Educare, Vol. 1, nº 1, Jan/Jun de 2006, pp. 15-24.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARCO_VERDE, Y. F. S. Carta da Secretária da Educação, In: PARANÁ(b), Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica História**. Curitiba: SEED/PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/historia.pdf>. Acesso: 10 dez. 2008.

AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda negro medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. 2ª edição. São Paulo, Annablume, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BENTO, M. A. S. **Cidadania em Preto e Branco: discutindo as relações raciais**. 3ª edição, São Paulo, ática, 2005.

BIDARRA, Z. S. **O processo de urbanização e a preservação do direito à moradia em cidade de médio porte: um estudo de caso do Jardim Coopagro (Toledo/PR)**. Revista GEPEC, Vol. 10, nº 02, jul/dez, 2006, pp. 67-81.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens, In: BITTENCOURT, C (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005, 10ª edição, pp. 69-90.

BOBBIO, N. Existe uma doutrina marxista do Estado? In: _____. **O Marxismo e o Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, pp. 13-32.

BOSI, A. Introdução: aventuras e desventuras de uma ideologia. In.: LEITE, Dante Moreira. **O Caráter Nacional Brasileiro**: história de uma ideologia. 5ª edição, São Paulo, Ática, 1992. pp. 8-14.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.

BRANDÃO, C. da F. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005 (Coleção polêmicas do nosso tempo 92).

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. PL 73/99. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?=15013>. Acesso: 10 dez. 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso: 10 mai. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

BRASIL. **Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei 10.673 de 23 de maio de 2003**. Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/servicos.asp>>. Acesso: 10 mai. 2008.

BRASIL. **Mensagem de Veto 07 de 09 de janeiro de 2003**. Institui vetos parciais à Lei 10.639/03. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/servicos.asp>>. Acesso: 10 mai. 2008.

BRUIT, Héctor H. **O imperialismo**. 13ª edição. São Paulo: Atual, 1994. Coleção Discutindo História.

CARBONI, F. e MAESTRI, M. **A linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARVALHO, M. C. **Céu & inferno de Gilberto Freyre**. Folha de São Paulo: Mais, São Paulo, 12 de março de 2000.

CASTANHO, S. Globalização, redefinição do Estado e seus impactos. In: LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001, pp. 13- 37.

CAUDAU, V. M. (org). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**: Questões e propostas. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

CERRI, L. F. A função da História: orientação temporal e o ensino escolar da História. In: PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Escola Básica - Versão Preliminar**. Curitiba: SEED/DEF, 2005, pp. 129-133.

_____. Construção curricular como educação de professores – o caso das diretrizes curriculares estaduais de história no Paraná. In: _____ (org) **Ensino de História e Educação**: olhares em convergência. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Estaduais-História, Legitimidade, Autonomia Docente e Currículo Oculto**. Texto apresentado na Mesa Redonda – O ensino de história no Paraná: desafios contemporâneos para o professor de história X Encontro Regional de História da ANPUH-Paraná, Maringá, PR – 8 a 11 de outubro de 2006.

_____. Notas críticas aos argumentos contra cotas para negros nas universidades públicas. In: FIUZA, A. F. (Org.); CONCEIÇÃO, G. H. (Org.). **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008, v. 1. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/pos/media/File/educacao/Livro_1_politica_educacao_cultura_unioeste_mestrado_em_educacao_PDF%5B1%5D.pdf>. Acesso: 26 out. 2009.

_____. **Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica**. Revista Antíteses, vol. 2 nº 3, jan.-jun. de 2009. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso: 26 out. 2010.

CHAUÍ, M. de S. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CODATO, A. N.; PERISSINOTTO, R. M. **O Estado como instituição. Uma leitura das obras históricas de Marx**. Revista Crítica Marxista, nº 13, 2001. pp. 09-28. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/critica_marxista_/01renato.pdf>. Acesso: 30 mar. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (a). **Parecer n.03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (b). **Resolução n.01 de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

COSTA, E. V. de. **Da monarquia a República: momentos decisivos**. 3ª edição. São Paulo, brasiliense, 1985. pp. 248-265.

COSTA, H. **Horizontes Raciais: a idéia de raça no pensamento social brasileiro – 1880-1920**. Porto Alegre: [s.n.], 2004. Dissertação de Mestrado.

COUTINHO, J. M.. **Por uma educação Multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI**. In: Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional, V4, Nº 13, out/dez. 1996. pp. 381-392.

CUNHA JR, H. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: EDICON, 1992.

_____. A História africana e os elementos básicos para o seu ensino. In: LIMA, I. C. e ROMÃO, J. **Negros e o Currículo**. Florianópolis: NEN – Núcleo de Estudos Negros, 1997, Nº 02, pp. 55-75.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1998.

DIAS, L. R. **Quantos passos já foram dados?** A questão de raça nas leis educacionais. Maringá: Revista Espaço Acadêmico nº38, julho de 2004. Disponível

em: <<http://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2008.

DIEESE. **Estudos e Pesquisas:** Os negros nos mercados de trabalho metropolitanos. Ano 3, nº 26, nov/2006.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro:** alguns apontamentos históricos. Tempo vol.12, nº23, Niterói, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso: 26 out. 2008.

DONASSOLO, G. M. **O processo de seleção social no Município de Toledo – PR.** Toledo - PR : [s.n.], 1994. Especialização em História do Brasil.

CARDOSO, P. de J. F., Notas sobre o Movimento Negro no Brasil. In: PARANÁ. **Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos, 5.** Curitiba: SEED/PR, 2008. pp. 13-24.

EAGLETON, T. **A Idéia de Cultura.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** Tradução de Ciro Mioranza, São Paulo: Escala, s/d.

ESPINDOLA, H. S. **Ciência, capitalismo e globalização.** São Paulo: FTD, 1998.

FARIA, A. L. G. de. **A ideologia do livro didático.** São Paulo: Cortez – autores associados, 1984.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo:DIFEL, 1971.

FERREIRA, R. J. **Brasil: Esquerda Marxista, Movimento Negro Socialista e o estatuto da igualdade racial.** Disponível em: <<http://www.marxist.com/brasil-esquerda-marxista-movimento-negro-socialista.htm>>. Acesso: 26 nov. 2007.

FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores.** São Paulo: Unesp, 1998. pp. 41-48

FREYRE, G. **Casa-Grande & Zenzala:** formação d família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 49ª edição. São Paulo: Global, 2004.

FIUZA, A. F. Uniformização cultural ou espaço múltiplo? In: FIUZA, A. F.; OLIVEIRA, S. R. F. **O bilingüismo e seus reflexos na escolarização do Oeste do Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. pp. 61-77.

GAIO, G. G. **Sattelzeit: modernidade e história**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Volume 1 - Número 2 - Dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Sattelzeit.modernidade.historia.pdf>. Acesso: 26 out. 2010.

GALZERANI, M. C. B. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKI, J. **O ensino de História e criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1998, pp. 105-109.

GATTI JR., D. **A escrita da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru-SP: Edusc, Uberlândia-MG: Edufu, 2004.

GILES, T. R. **Filosofia da educação**. São Paulo: E.P.U., 1983.

GOMES, T. de M. **Problemas no paraíso: a democracia racial brasileira frente à imigração afro-americana (1921)**. Revista Estudos Afro-Asiáticos. vol.25, nº. 2. Rio de Janeiro 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso: 26 out. 2008.

GOMES, J. B. B. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: VÁRIOS AUTORES. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis/ABONG, 2002, pp. 123-143.

GONÇALVES, L. A. O. **Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos**. Revista Brasileira de Educação, N ° 9, Set/Out/Nov/Dez 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_05_LUIZ_ALBERTO_DE_OLIVEIRA_GONCALVES.pdf>. Acesso: 26 out. 2008.

GONÇALVES e SILVA, P. B. **Pode a educação prevenir contra o racismo e a Intolerância?** Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org/Sao_Paulo.html>. Acesso: 15 mai. 2008.

Pode a Educação Prevenir Contra o Racismo e a Intolerância? In SABÓIA, G. V. (Org). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001

Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre: Revista Educação, Ano XXX , nº.03, set./dez. 2007, pp. 489-506. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. Acesso: 26 out. 2008.

GONÇALVES, L. A. O.; GONÇALVES e SILVA, P. B. **jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GORDO, A. **A Expulsão de Estrangeiros.** São Paulo, Edição eBooksBrasil, 1913. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/gordo.html>>. Acesso em: 15 set. 2009.

GUIMARÃES. A. S. A. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HARVEY, D. **Condição Pós - Moderna.** São Paulo: Loyola, 1996.

HOFBAUER, A. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, L. M. de A. et al. **De preto a afro-descendentes: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil.** São Carlos: EduFSCar, 2003. pp. 51-67.

IANNI, O. Globalização e imperialismo. In: **Revista Crítica Marxista.** Vol.1, nº3, São Paulo: Brasiliense, 1996. pp. 130-131.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição.** Brasília, Comunicado a Presidência nº 4, 13/05/2008. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/default.jsp>>. Acesso: 26 out. 2008.

JORNAL GAZETA MUNDIAL. **Mercado de trabalho perpetua a desigualdade racial no País.** Cascavel/PR: Editora OPR Ltda, edição de 28/06/2009.

JESUS, A. T. de. **A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci.** São Paulo: [s.n.], 1985. Dissertação de Mestrado.

KIRSCHNER, T. C. **A reflexão conceitual na prática historiográfica**. Textos de História, vol. 15, nº 1/2, 2007. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ih/novo_portal/portal_his/pos_graduacao/arquivos/revista/volume_15_1_e_2/por_partes/textos_de_historia_2.pdf>. Acesso: 26 out. 2008.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

LE GOFF, J. et alli. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, s/d.

LENIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. 4ª Ed., tradução Olinto Beckerman. São Paulo: Global, 1987.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARX, K. Teses Ad Feuerbach. In: MARX, K e ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. Tradução de Frank Müller, São Paulo: Editora Martin Claret, 2006. pp. 117-120.

_____. **Trabalho assalariado e capital**. 2. ed. São Paulo: Global, 1980.

MARX, K e ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. Cap. 1. Lisboa: Edições Avante. 1981, pp. 01-63.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: CHED editorial, 1980.

MEDEIROS, D. H. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático**. Curitiba: [s.n.], 2005. Tese de Doutorado.

MELANI, M. R. A. **Projeto Araribá: história/obra coletiva**. São Paulo, Moderna, 2006.

MELLO, G. N. de. O Brasil precisa de Lei para ensinar a história do negro? In: GÓIZ, A. **O Brasil precisa de Lei para ensinar a história do negro?** Folha de São Paulo, 28/01/ 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u270.shtml>>. Acesso: 26 out. 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, R. G. **Conselho quer relações étnico-raciais nos currículos**. In: JORNAL GAZETA DE TOLEDO, edição de 08/07/2007, p. 05.

MNS. **Carta aberta do Movimento Negro Socialista aos senadores e deputados brasileiros**. 15 dez./2008. Disponível em: <<http://www.marxist.com/brasil-carta-aberta-aos-senadores.htm>>. Acesso: 22 abr. 2009.

MONTESQUIEU, C. de. Livro Décimo Quinto, Capítulo V: “Da escravidão dos negros”, Terceira parte. In:_____. **Do Espírito das Leis III**. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1973. Capítulo V.

MOURA, C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. Série Fundamentos. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, K. Apresentação. In:_____. **Superando o racismo na escola**. 3ª. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2001. pp. 15-20.

NAMO DE MELLO. G. **O Brasil precisa de Lei para ensinar a história do negro?** Folha de São Paulo, 28 de jan. 2003.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NIEDERAUER, H. O. **Plano de Colonização da Industrial Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S.A.** Toledo, jun/1955.

OLIVEIRA, D. de. **Elite branca não aceita dividir privilégios: Quando a defesa de privilégios raciais une direita, centro e esquerda e sai na Globo**. Disponível em: <http://www.unegro.org.br/texto.asp?id=140>. Acesso: 08 mai. 2008.

ONIJÁ, M. **Sociologia do Negro no Brasil**. Disponível em: <http://www.ler-qi.org/spip.php?article1146>. Acesso: 31 mai. 2008.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In:_____, GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (orgs.) **Educação e lutas de classes**. São Paulo, Expressão Popular, 2008. pp. 49-63.

OURIQUES, N. D. O significado da conquista: cinco séculos d domínio e exploração na América Latina. In: RAMPINELLI, W.J. e OURIQUES, N. D. **Os 500 anos: a conquista interminável**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999, pp. 83-109.

PARANÁ(a), Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Conteúdos Básicos História – Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://www.cyvjosealencar.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/26/700/16/arquivos/File/Conteudos%20Basicos%20-%20H.pdf>>. Acesso: 10 out. 2008.

PARANÁ(b), Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Da Educação Básica História**. Curitiba: SEED/PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/historia.pdf>. Acesso: 12 abr. 2009.

PARANÁ(c), Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Historia e Cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais. Cadernos Temáticos**. Curitiba: Seed/Pr. 2006.

PARANÁ(d), Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Historia e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Cadernos Temáticos**. Curitiba: Seed/Pr. 2006.

PARANÁ(e), Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Médio/ Vários autores. **Livro Didático Público: História**. s/edição. Curitiba: Seed/Pr. 2006.

PARANÁ(g), Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Médio/ Vários autores. **Livro Didático Público: História**. 2ª edição. Curitiba: Seed/Pr. 2006.

PEREIRA, J. B. B. Racismo à brasileira. In: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e Políticas à Discriminação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996. pp. 75-78.

PEREIRA, J. S. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639**. Revista Estu dos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, pp. 21-43. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/469.pdf>>. Acesso: 12 jun. 2009.

PESAVENTO, S. J. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário.** In: Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH/Contexto, vol. 15, nº 29, 1995, pp. 09-27.

PINHEIRO, P. S. e HOLLANDA, S. B. de. **Coleção Nosso Século: A era dos bacharéis, 1900/1910, 2ª parte.** São Paulo: Abril Cultural – Círculo do Livro; 1985.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 10ª edição, São Paulo: Cortez, 1997.

PNUD (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO). **Atlas racial brasileiro.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/pnud_midia/#>. Acesso: 12 abr. 2009.

_____. **O PNUD e seus Objetivos.** Disponível em: <www.pnud.org.br>. Acesso set. 2008.

_____. **Relatório de desenvolvimento humano Brasil 2005: Racismo, Pobreza e Violência.** Brasília, 2005.

_____. **Racismo, pobreza e violência,** 2005.

POULANTZAS, N. **O Estado, O Poder, O socialismo.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PRAXEDES, W. Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais. Revista Espaço Acadêmico, nº 83, Abril de 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/083/83praxedes.htm>>. Acesso: 12 abr. 2009.

PRAXEDES, R.; PRAXEDES. W. **Marxismo e políticas de cotas.** Maringá: Revista Espaço Acadêmico, Maio de 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/22rwpraxedes.htm>>. Acesso: 12 abr. 2009.

_____. **A favor das cotas para negros.** Maringá, PR: Revista Espaço Acadêmico, ano 2, nº 18, nov. 2002.

RAMOS, M. E. T. O ensino de História e a questão do multiculturalismo depois dos parâmetros curriculares nacionais. In: CERRI, L. F. (org) **Ensino de História e Educação**: olhares em convergência. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

RIBEIRO, D. **Ensaio Insólitos**. L & PM. Porto Alegre. 1979.

_____. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2ª edição, 26ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ROCHA, L. C. P. da. **Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03 no contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo**. Dissertação de Mestrado, 2006. Disponível em: www.app.com.br. Acesso: 12 set. 2008.

_____. Política Educacional e a Lei 10639/03: Uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: COSTA, Hilton e SILVA, Paulo Vinicius Batista (Org.). **Notas de história e cultura afro-brasileira**. Ponta Grossa, Editora UEPG/UFPR, 2007.

RODRIGUES, R. N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, s/d.

_____. **Os Africanos no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

ROSEMBERG, F. BAZILLI, C. e SILVA, P. V. B. da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate**: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, nº1, p 125-146, jan/jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>>. Acesso: 30 abr. 2009.

RÜSEN, J. **El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los médios para guiar las clases de historia**. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, Nº 12, 1997, pp. 79-94.

SAES, D. A evolução do Estado no Brasil (uma interpretação marxista) In: _____. **República do Capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2001. pp. 31-60.

SANTOS, A. R. dos. **Educação e Relações Raciais: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR, Curitiba, 2007, Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/14351>. Acesso: 12.06.2009.

SANTOS, S. A. A Lei N^o 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n^o 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp 21-37.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005. pp. 223–274.

SBARBELOTTO, V. S. **As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental – 1998 (DCNs/98) e o multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno em educação**. Cascavel/PR:UNIOESTE, 2009. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/pos/educacao/>>. Acesso: 18 jun. 2009.

SCHREINER, D. F. **Cotidiano, Trabalho e Poder: a formação da cultura do trabalho no Extremo Oeste do Paraná**. Cascavel: Unioeste, 1996.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. "Nem preto, nem branco, muito pelo contrário, cor e raça na Intimidade" (Brasil). In: NOVAIS, F (Org.). **História da vida Privada no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998,) pp. 177-184.

SEYFERTH G. **O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo**. In: Racismo no Brasil. São Paulo: Petrópolis/Abong, 2002.

SEPPIR. **Congresso Nacional de Negras e Negros do Brasil (Conneb) faz assembléia em São Paulo**. Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/coletivos_conteudo.php?id1=95.15/10/07>. Acesso: 10 fev. 2009.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: E.P.U., 1986.

SILVA, L. H. O. Por uma História e Cultura Afro-brasileira e Africana. In: CERRI, L. F. (org.). **Ensino de histórias e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SILVA, M. J. **Racismo à brasileira: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Editora Anita, 1995.

SILVA, O.; BRAGAGNOLLO, R. e MACIEL, C. F. **Toledo e sua História**. Toledo: Prefeitura Municipal de Toledo, 1988.

SILVA, T. T. (org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

SISS, A. Entrevista. In: ALVES, N. **Questões étnico-raciais no Brasil – uma visão histórica**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 9, nº 17, jan/junho 2008, p. 95-100. Disponível em: <www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias>. Acesso: 10 abr. 2009.

_____. **Ação Afirmativa: educando para a construção de uma sociedade democrática**. capítulo V do livro "AFRO-BRASILEIROS, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas", de Ahyas Siss, publicado pela editora Quartet 2004. Disponível em: <<http://minorias.blogspot.com/2004/08/ao-afirmativa-educando-para-construo.html>>. Acesso: 10 abr. 2009.

_____. **Educação monocromática**. Revista Educação - Edição 142. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12614>>. Acesso: 10 set. 2009.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TELLES, N. A. **Cartografia Brasilis ou: esta História esta mal contada.** São Paulo: Edições Loyola, 1984.

WOOD, E. M. **Democracia Contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 1995.

VALENTE, A. L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje.** São Paulo: Moderna, 1987.

VARUSSA, R. J. **Livro didático público e história temática: algumas reflexões a partir da temática “relações de trabalho”.** Comunicação apresentada no I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Educação, tendo como tema central de discussão: *O PDE e o atual contexto sócio-educacional*, realizando nos dias 10, 11 e 12 de novembro de 2008, na UNIOESTE - campus de Cascavel.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e Escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

6. APÊNDICE

FICHA DE CONTATO

Caro professor de História do Ensino Médio!

Estamos realizando uma pesquisa que servirá de base para a dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, do mestrando Artemio Ten Caten, sob orientação do Professor Dr. Gilmar Henrique da Conceição. Para tanto, contamos com sua contribuição por meio de uma entrevista a ser realizada a partir do mês de setembro de 2009. Ressaltamos que o anonimato será mantido em todos os níveis de divulgação dos resultados. Caso concorde voluntariamente com este pedido, preencha os dados requeridos neste documento para posterior agendamento da entrevista.

1. NOME:.....

2. ENDEREÇO:..... Nº.....

BAIRRO:.....COMPLEMENTO.....CIDADE.....

TELEFONE:.....E-mail:

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

GRADUAÇÃO:.....

INSTITUIÇÃO:.....

ANO DE CONCLUSÃO:.....

ESPECIALIZAÇÃO:.....

INSTITUIÇÃO:.....

ANO DE CONCLUSÃO:.....

MESTRADO:.....

INSTITUIÇÃO:.....

ANO DE CONCLUSÃO:.....

4. ESTABELECIMENTO(S) DE ENSINO ONDE ATUA:.....

5. HÁ QUANTO TEMPO LECIONA:.....DISCIPLINA(S):.....

6. HÁ QUANTO TEMPO ATUA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO?.....

7. OBSERVAÇÕES:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título: A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UM ESTUDO DA IMPLANTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 NO PARANÁ A PARTIR DO PROFESSOR COMO LEITOR DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO

Esta pesquisa servirá de base para a dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, do mestrando Artemio Ten Caten, sob orientação do Professor Dr. Gilmar Henrique da Conceição, cujo objetivo é identificar em que medida o Livro Didático Público do Paraná, disciplina de História, contribui para o ensino da História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana, conforme a Lei Federal 10.639/03. Para tanto, o participante da pesquisa será submetido (a) aos seguintes procedimentos: entrevista individual semi-estruturada gravada e posteriormente transcrita.

Assim, pedimos sua autorização para realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras, lembrando que o anonimato será mantido em todos os níveis de divulgação dos resultados.

Destacamos que os dados coletados serão restritamente utilizados para responder aos objetivos da pesquisa e que durante o desenvolvimento da mesma o (a) senhor (a) tem toda liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização. Além disso, por se tratar de uma pesquisa que envolve somente entrevistas e que não trará nenhum dano à sua pessoa, esclarecemos que não haverá, em hipótese alguma, nenhuma forma de ressarcimento ou indenização.

Eu, _____,
após ter lido e entendido as informações e esclarecidas todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o Pós-Graduando Artemio Ten Caten, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em participar do mesmo.

_____ Data: ____/____/_____
Assinatura do pesquisado (a)

Eu, Pós-Graduando Artemio Ten Caten, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao pesquisado.

_____ Data: ____/____/_____
Artemio Ten Caten

Equipe (incluindo pesquisador responsável):

- | | | |
|----|--|--------------------------------------|
| 1- | Nome: Artemio Ten Caten
Endereço: Avenida Nossa Senhora de Fátima s/nº
Caixa Postal 176, Jardim Porto Alegre
CEP: 85906-230 Toledo – PR | Telefone: (45)3378-1071
8403-2904 |
| 2- | Nome: Profº.Dr. Gilmar Henrique da Conceição
Endereço: Rua Sandálio dos Santos, 541,
CEP: 85819-765 Cascavel - PR | Telefone: (45)3220-3171
3220-3249 |

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

QUESTÃO GERADORA: COMO O PROFESSOR DE HISTÓRIA DESENVOLVE O TEMA DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS AFRO-BRASILEIROS E AFRICANA, A PARTIR DE LEITURAS DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DO PARANÁ, DISCIPLINA DE HISTÓRIA, OU OUTROS TEXTOS DIDÁTICOS, EM AULAS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO E QUAIS OS LIMITES E POSSIBILIDADES QUE ELE APONTA PARA ESTA PRÁTICA?

1- QUANDO VOCÊ PENSA EM HISTÓRIA E CULTURA DOS AFRO-BRASILEIROS E AFRICANA, O QUE LHE VÊM A MENTE? PARA VOCÊ, O QUE É HISTÓRIA E CULTURA DOS AFRO-BRASILEIROS E AFRICANA?

Objetivo da questão: Identificar a concepção de História e da Cultura dos Afro-brasileiros e Africana que o professor possui e verificar se o professor consegue perceber a relação dos conceitos/conteúdos históricos com a temática da educação étnico-racial.

2 - HOJE VIVENCIAMOS INÚMEROS PROBLEMAS RELACIONADOS À DISCRIMINAÇÃO RACIAL, COMO AS DIFICULDADES DOS NEGROS PARA OCUPAR DETERMINADOS EMPREGOS DE MAIOR PRESTÍGIO SOCIAL, COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES, ALGUNS MAUS POLICIAIS AGEM COM VIOLÊNCIA EM RELAÇÃO AOS NEGROS, O POSSÍVEL FRACASSO ESCOLAR DE PARTE DOS ALUNOS NEGROS, A DISCRIMINAÇÃO DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS, ENTRE OUTROS. O ENSINO DE HISTÓRIA TERIA ALGUMA IMPLICAÇÃO NA SUPERAÇÃO DESSAS DIFICULDADES? POR QUÊ?

Objetivo da questão: Verificar qual a visão que o professor possui da atividade DO ENSINO DE HISTÓRIA, se é causadora de discriminação racial ou não e se contribui para minimizar problemas sociais como a discriminação racial.

3 – QUAIS SÃO SUAS INTENÇÕES AO RELACIONAR A HISTÓRIA E CULTURA DOS AFRO-BRASILEIROS E AFRICANA AOS CONTEÚDOS HISTÓRICOS?

Objetivo da questão: identificar qual é o grau de importância que o professor atribui ao ensino da História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africana, de acordo com sua intenção de ensino e aproximar sua predisposição a trabalhar com esta temática.

4 – COMO VOCÊ TRABALHOU A UNIDADE TEMÁTICA I: TRABALHO ESCRAVO E TRABALHO LIVRE DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO, ESPECIFICAMENTE O FOLHAS 4 RELAÇÕES DE TRABALHO: TRANSIÇÃO DO TRABALHO ESCRAVO PARA O TRABALHO LIVRE: A MÃO-DE-OBRA NO CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DO CAPITALISMO NAS SOCIEDADES: BRASILEIRA E ESTADUNIDENSE. VOCÊ USOU MATERIAL COMPLEMENTAR OU OUTRO MATERIAL?

Objetivo da questão: verificar que tipo de leitura o professor fez do LDP/SEED/PR e se faz uma leitura simplista ou complexa da participação do negro na História do Brasil. Identificar se o (a) professor (a) utiliza o LDP ou outro LD e qual texto utilizou e como planejou trabalhar esta temática.

5 - COMO VOCÊ TRABALHOU A UNIDADE TEMÁTICA II; O ESTADO E AS RELAÇÕES DE PODER DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO, ESPECIFICAMENTE O

FOLHAS 15 RELAÇÕES DE PODER: O ESTADO IMPERIALISTA E SUA CRISE. VOCÊ USOU MATERIAL COMPLEMENTAR OU OUTRO MATERIAL?

Objetivo da questão: verificar que tipo de leitura o professor fez do LDP/SEED/PR e se faz uma leitura simplista ou complexa da participação da África no contexto da expansão imperialista. Observar qual é a prática do professor em relação ao etnocentrismo eurocêntrico. Identificar se o (a) professor (a) utiliza o LDP ou outro LD e qual texto utilizou e como planejou trabalhar esta temática.

6 - COMO VOCÊ TRABALHOU A UNIDADE TEMÁTICA IV: MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICOS E CULTURAIS – RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO, ESPECIFICAMENTE O FOLHAS 20 RELAÇÕES DE CULTURAIS: MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICOS E CULTURAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: É PROIBIDO PROIBIR? VOCÊ USOU ALGUM MATERIAL COMPLEMENTAR?

Objetivo da questão: verificar que tipo de leitura o professor fez do LDP/SEED/PR e se faz uma leitura simplista ou complexa da luta do Movimento Negro e dos movimentos identitários. Observar qual é a prática do professor em relação ao etnocentrismo eurocêntrico. Identificar se o (a) professor (a) utiliza o LDP ou outro LD e qual texto utilizou e como planejou trabalhar esta temática.

7 - NA INSTRUÇÃO Nº 017/2006 A SUED AFIRMA QUE “CABERÁ AOS PROFESSORES, AO TRATAR DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA PRESENÇA DO NEGRO (PRETO OU PARDO) NO BRASIL, FAZER ABORDAGENS POSITIVAS, NA PERSPECTIVA DE CONTRIBUIR PARA QUE O ALUNO NEGRO-DESCENDENTE MIRE-SE POSITIVAMENTE, PELA VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA DE SEU POVO, DA CULTURA DE MATRIZ AFRICANA, DA CONTRIBUIÇÃO PARA O PAÍS E PARA A HUMANIDADE”. EM QUE MEDIDA VOCÊ CONSEGUE CORRESPONDER A ESTA ATRIBUIÇÃO. HÁ LIMITES, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE SE TRABALHAR COM ESTA TEMÁTICA? QUAIS SÃO E POR QUÊ?

Objetivo da questão: Verificar quais as limitações para este trabalho. Identificar se o (a) professor (a) faz uma abordagem positiva da História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africana.

8 - NA INSTRUÇÃO Nº 017/2006 – SUED TOMA AS SEGUINTE MEDIDAS PARA A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03:

- A) GARANTIR NO PPP DAS ESCOLAS QUE OS CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS CONTEMPLAM OS CONTEÚDOS PROPOSTOS POR ESTA LEI;
- B) REGISTRAR NA MATRÍCULA O PERTENCIMENTO RACIAL DOS ALUNOS;
- C) COMPOR UMA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR PARA ORIENTAR E AUXILIAR O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES RELATIVAS À EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL E A IMPLANTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03;
- D) ELABORAR RELATÓRIO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CUMPRIMENTO A DELIBERAÇÃO Nº 04/06 – CEE;
- E) ESTABELECE, NO CALENDÁRIO ESCOLAR, O DIA 20 DE NOVEMBRO COMO DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA, COMO MOMENTO DE CULMINÂNCIA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ANO LETIVO.

Objetivo da questão: Verificar quais os avanços e as limitações para implantação da Lei 10.639/03 nas escolas. Verificar a disponibilidade para trabalhar estes conteúdos e se há ou não um comprometimento dos educadores ou se resultou em simples

formalidades. Verificar se as atividades desenvolvidas e planejadas para o dia 20 de novembro são folclóricas ou se buscam uma visão profunda e positiva do negro na História do Brasil.

9 – FALE-ME DO SEU CURSO DE GRADUAÇÃO E DE SUA FORMAÇÃO CONTINUADA NO QUE SE REFERE À HISTÓRIA E CULTURA DOS AFRO-BRASILEIROS E AFRICANA

Objetivo da questão: Conhecer aspectos relevantes da formação do professor no que tange ao ensino da História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africana, que justifiquem suas limitações.