

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

“E CLEÓPATRA NÃO ERA ELIZABETH TAYLOR”:

**A RESPEITO DO ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DO IMPACTO DAS
RETÓRICAS RACISTAS SOBRE OS PROFESSORES E A SOCIEDADE**

Jaime Pacheco dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Guimarães Alves

**RIO DE JANEIRO
SETEMBRO - 2007**

JAIME PACHECO DOS SANTOS

“E CLEÓPATRA NÃO ERA ELIZABETH TAYLOR”:

**A RESPEITO DO ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DO IMPACTO DAS
RETÓRICAS RACISTAS SOBRE OS PROFESSORES E A SOCIEDADE**

BANCA

Profa. Dra. Nilda Guimarães Alves – presidente/UERJ

Profa. Dra. Joanir Gomes de Azevedo/UFF

Profa. Dra. Stela Guedes Caputo/UERJ

RIO DE JANEIRO- RJ
2007

DEDICATÓRIA

Para Guaraciaba Figueira dos Santos e Maria Julieta Costa Calazães, respectivamente, mãe e mestra, duas personagens fundamentais na história das humanidades. Em reconhecimento aos valores, apreço e cuidado que sempre foram capazes de compartilhar e oferecer aos seus filhos e aos seus discípulos.

AGRADECIMENTOS

Se existe uma palavra que se encontra presente em todas as línguas, dialetos e formas de comunicação espalhadas pelo mundo, ao mesmo tempo, singela e preciosa, certamente, é aquela que expressa o ato de agradecer. Usada para reconhecer o auxílio a nós oferecido, representa um indício de que sem ajuda, pouco se consegue realizar. E não foi diferente na produção desse trabalho. Eu ofereço os primeiros agradecimentos à Maria Julieta Costa Calazães, quem inicialmente me orientou nesse programa de mestrado e que, por motivos de saúde, se viu obrigada a interromper esse compromisso.

As atividades do Grupo de Pesquisas coordenado por Nilda Alves, Cotidiano Escolar e Currículo, que integra a Linha de Pesquisas Cotidiano e Cultura Escolar e mais as minhas necessidades de interlocução com estudiosos das temáticas da afro-descendência contribuíram para meu ingresso nesse Grupo, quando passei a ser orientado por ela, a quem agradeço muito por todo o auxílio que me ofereceu. Ainda em relação ao Proped – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – agradeço a ajuda que recebi da atual Coordenadora Geral, Rosana Glat, e também aos professores, com quem tive a oportunidade de conviver e me enriquecer, no mais legítimo sentido da palavra. Não poderia deixar de citar os meus companheiros e companheiras de turma do mestrado, verdadeiras pérolas que aprendi a admirar, animadores legítimos que foram – cada um a sua maneira - dos devaneios que cada um de nós transporta para os programas de pós-graduação.

Agradeço a atenção que recebi, em Salvador, do professor Kabenguele Munanga, da USP, após o debate numa mesa do II Seminário Internacional de Intelectuais Africanos e da Diáspora, com quem conversei e de quem recebi o ensaio que ali apresentara sobre ações afirmativas e cujas idéias e questionamentos, influenciaram na formulação do projeto que culminou nessa dissertação. Também à grande amiga, Azoilda Loretto Trindade serei sempre grato, pela forma carinhosa e objetiva com que sempre me ouviu e auxiliou a lidar com a temática por mim escolhida. Outro reconhecimento eu devo às escolas pelos depoimentos de seus professores, verdadeiras histórias de vida que me auxiliaram a conhecer como (re)constroem no dia-a-dia, os caminhos que conduzem ao ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Também agradeço a Leonardo Simião, pela transcrição das entrevistas, pela busca e localização dos textos que eu necessitava sempre para ‘ontem’. Não poderia

esquecer da ajuda dos meus colegas do CIMA - Centro de Cultura, Informação e Meio Ambiente: ao Evandro Jr., que copiou e tratou das fotos que utilizei; ao Hildon Alves pela formatação final da dissertação; às coordenadoras da minha equipe de trabalho, Ana Julião, Cleia Aloise e Graça Rodrigues pelo estímulo e cumplicidade permanentes; ao Marcos Costa, nosso coordenador no Nordeste com quem, nas viagens de trabalho, pude compartilhar muitas das nossas idéias e projetos que contemplam a questão da inclusão; ao nosso diretor, Marcos Didonet, por tolerar as minhas ausências na fase final da redação. Foram muitos, ainda, os amigos que me estimularam a avançar com a pesquisa e a escrita como José Marmo da Silva com quem pude conviver e conhecer o sentido da ancestralidade africana; a André Luiz Vieira de Campos, companheiro querido dos tempos da graduação e sempre presente em tudo que realizei; a Fábio José de Melo, pelo acesso à sua escola, garantindo um espaço para a realização das entrevistas. À Carla Lopes, pela ajuda, demonstração de firmeza, boa vontade e paixão na promoção das reflexões a favor da igualdade racial. Agradeço a minha querida irmã, Rosa Maria e ainda a Yalorixá Torodi de Ogun, das quais recebi muito carinho, força e apoio espiritual. E a Ariel Benjamin, pelo que imprimiu de solene ao ato de escutar e de candura, no hábito de argüir. E a todos e todas que, mesmo não citados aqui, me auxiliaram como verdadeiras estrelas, visto que no conjunto, se constituíram numa autêntica constelação iluminando os meus caminhos nessa trajetória acadêmica e, à cuja constelação, devo incluir, dentre todas, as estrelas mais brilhantes: os meus pais por, dentre todos os muitos motivos, terem nos propiciado o interesse pelo ato de ler, com isso estimulando em nós a vontade de conhecer.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar alguns processos em curso para a institucionalização da Lei 10639/2003 – que tornou obrigatório o Ensino da História da África e da Cultura Africana e Afro-Brasileira - em duas escolas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e verificar se há elementos dificultadores ou facilitadores, bem como possíveis tensões provocadas por sua adoção junto aos professores, um dos segmentos a quem cabe a responsabilidade pela sua operacionalização. Foram feitas entrevistas nessas escolas e o trabalho com elas permitiu perceber esforços diferentes para responder a essa necessidade legal e social.

A pesquisa incorporou fontes bibliográficas que auxiliaram a conhecer idéias em torno da questão da cidadania desde o século XVIII, algumas delas expressas por meio de retóricas conservadoras que se esforçaram para transformar práticas democráticas em ameaças à sociedade, como, também, E também das questões de natureza racial que a partir do final do século XIX, conduziram ao mito da democracia racial brasileira.

O estudo buscou conhecer a interpretação feita pelos intelectuais brasileiros das teses racialistas que prevaleceram na Europa em fins do século XIX e, de que modo esse entendimento foi sendo modificado no primeiro quarto do século XX com o surgimento das teses culturalistas que passaram a dispor de mais espaço na antropologia. Procurou reunir pensadores críticos do mito da democracia racial e revelar o investimento que parte da intelectualidade promoveu em torno da idéia de branqueamento da população brasileira, no período entre as duas grandes guerras mundiais.

Palavras-chave: racismo; teoria do embranquecimento; educação étnico-racial; Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This study aimed at identifying processes related to the implementation of Law 10639/2003 – compulsory teaching of History of Africa and African and Afro-Brazilian Culture – in two schools of Rio de Janeiro metropolitan area, trying to grasp what has been made it easier or harder, as well as eventual tensions regarding teachers responsible for operationalizing it. Interviews were made and the work on data gathered has showed different struggles to meet this legal and social need.

Bibliographical research has made it possible to comprehend important issues related to the theme. One is citizenship, expressed, since the 18th century, by conservative discourses which have come to take democratic practices for social threats. The other is a set of racist issues which led, by the end of the 19th century, to the myth of Brazilian racial democracy.

This study has also tried to grasp Brazilian intellectuals' understanding of hegemonic racist theses in Europe by that time, as well as how it has changed in the first quarter of the 20th century, when culturalist studies have flourished in Anthropology. Critical thinkers on racial democracy myth are confronted to those who invested on the whitening of Brazilian population, between the two World Wars.

Key words: Racism, whitening theory, ethnic-racial education, Law 10639/2003.

SUMÁRIO

| | |
|------------------------|----|
| Dedicatória..... | 3 |
| Agradecimentos..... | 4 |
| Resumo..... | 6 |
| Índice de imagens..... | 10 |
| Índice de Tabelas..... | 10 |

Capítulo 1. A compreensão das práticas democráticas enquanto ameaça à sociedade

- Buscando compreender a parcialidade das retóricas reguladoras..... 11
- Sobre a perversidade: quando as idéias agem no sentido contrário..... 20
- Sobre a futilidade: para que mudar?..... 24
- A ameaça enquanto tese paralisante..... 28
- A luta pela dignidade e reconhecimento no cotidiano: as idéias de mestiçagem servem a quais interesses?..... 33
- A idéia de mestiçagem no pensamento brasileiro..... 38

Capítulo 2. Da idéia de melhorar a raça à importância de reconhecê-la: pequeno percurso histórico para o entendimento da Lei 10.639/2003

- Eugenia e mistura racial enquanto processo histórico..... 51
- De perto ninguém é normal: pensamento eugenista e educação..... 58
- A questão de gênero no branqueamento na educação..... 67
- Dialogando com as fontes..... 70
- Mas para que serve essa nova lei?..... 91
 - O sentido da resolução nº 1 de 17 de junho de 2004..... 96
 - O que propõem as diretrizes curriculares nacionais?..... 97
 - Políticas de reparação e relações ético-raciais na educação..... 99

Capítulo 3. São muitos os caminhos que levam ao mesmo lugar

- Sobre o Movimento Negro e a educação..... 104
- O currículo enquanto *espaço-tempo* de fronteira..... 109

| | | |
|---|---|------------|
| • | Educação intercultural: sobre a complementaridade das culturas..... | 113 |
| • | O que dizem e fazem as escolas?..... | 116 |
| • | “E Cleópatra não era a Elizabeth Taylor” | 120 |
| • | Lidar com a Escola Pública e a negritude: como fazer?..... | 127 |
| • | A construção de uma força-tarefa..... | 133 |
| • | Igualdade artificial ou igualdade nenhuma?..... | 137 |
| 4. Considerações finais..... | | 143 |
| 5. Referências Bibliográficas..... | | 157 |

Índice de Imagens

| Fotografias | Pg |
|--|-----------|
| Foto 1 – Docentes negras no Colégio Orsina da Fonseca, 1911, cidade do Rio de Janeiro. | 65 |
| Foto 2 – Baile de formatura do Instituto de Educação, 1946, cidade do Rio de Janeiro. | 68 |
| Foto 3 – Sala de aula na Escola Pedro Varela, 1923, cidade do Rio de Janeiro. | 70 |
| Foto 4 – Diretores negros da Escola Visconde de Cairú, 1908, Cidade do Rio de Janeiro. | 71 |
| Foto 5 – Diretor afro-descendente da Escola Normal, 1906, cidade do Rio de Janeiro. | 72 |
| Foto 6 – Normalistas do primeiro ano, Instituto de Educação, 1959, cidade do Rio de Janeiro. | 77 |
| Foto 7 – Ironides Rodrigues na Classe de Alfabetização do Teatro Experimental do Negro/TEN, 1944, sede da UNE, cidade do Rio de Janeiro. | 104 |

Índice de Tabelas

| Tabelas | Pg |
|--|-----------|
| Tabela 1 - Primeira metade do século XX: dirigentes do sistema escolar no Distrito Federal. | 61 |
| Tabela 2 – Porcentagem da população alfabetizada com mais de cinco anos em 1940, por estado. | 66 |

Capítulo 1 – A compreensão das práticas democráticas enquanto ameaça à sociedade

Buscando compreender a parcialidade da retórica reguladora

Uma observação mais apurada através da leitura de jornais ou de publicações mais recentes, nos permitirá verificar como tem crescido em todo o mundo, os esforços de grupos e indivíduos para reafirmarem os seus particularismos locais, as suas identidades étnicas, culturais ou religiosas. Podemos citar, enquanto exemplos, regiões no Leste Europeu, na antiga União Soviética, na Europa Ocidental, no México, em países da América Central e também em países como a Índia e o Sri-Lanka originando, em muitos casos, conflitos preocupantes (d'ADESKY, 2005a:21).¹ Ao mesmo tempo no Brasil há uma retomada da especificidade da questão étnica, durante muito tempo marginalizada ou desconsiderada, a partir do crescimento de estudos que afirmam o conteúdo positivo das culturas negras e índias e advogam o reconhecimento das identidades étnicas e culturais, entendidas como inseparáveis dos interesses econômicos e das reivindicações e ações políticas.

Os estudos sobre os negros no Brasil foram iniciados em fins do século XIX e marcados por duas correntes de pensamento. Uma delas primava por considerar os negros enquanto uma categoria racial inferior, marcada pela 'antropologia física racialista', que acenava, inclusive, para os perigos que sua presença oferecia aos destinos do país, em virtude da mestiçagem com a população branca. Outra interpretação racista apregoada pela elite intelectual de então² acenava para o risco de uma descendência degenerada, provocada pela mistura de indígenas, brancos e negros. Dentro desse grupo, havia aqueles que viam de modo positivo, a mestiçagem, pois esta, a médio e longo prazo, contribuiria para 'branquear' toda a população, com a gradual eliminação do sangue 'inferior' das populações negras e indígenas.

Esse debate passou a mostrar sinais de mudança a partir da década de 1930 com o aparecimento de uma outra corrente, influenciada pelo culturalismo. De acordo com Munanga (d'ADESKY, 2005a:13) os principais atores dessa corrente estavam representados pelo sociólogo Gilberto Freire e, influenciados pela qualificação pré-lógica de Levy-Brunl, compreendiam os negros através de uma dupla negação: eram oriundos de uma raça inferior e representantes de uma cultura também considerada inferior. Essas duas correntes citadas coabitaram até os anos de 1950 e não se

interessaram em estudar a natureza das relações entre brancos e negros, ou entre brancos e indígenas marcadas por desigualdades significativas. Em conjunto, esses pensadores promoveriam com seus trabalhos, a construção do que ficou conhecido como o mito da “democracia racial”, levando o Brasil a ser considerado frente ao mundo como o país multirracial onde diferentes populações viveriam harmoniosamente.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial cresceu a preocupação dos países frente aos crimes que provocaram genocídios originados por diferenças raciais e responsáveis por milhões de mortes. A necessidade da coexistência pacífica entre os povos, chamou a atenção para a ‘democracia racial’ que se ‘instalara’ no Brasil. Assim, como informado por Munanga (d’ADESKY, 2005a:14), a UNESCO reuniu um grupo de pesquisadores a partir de 1950 que deu início a um *projeto de estudos sobre o sistema de relações raciais no Brasil, consideradas harmoniosas*. O que se buscava era um modelo que pudesse inspirar outros países do mundo, onde devido às diferenças raciais, as relações entre as populações provocavam atitudes hostis. O desenvolvimento do projeto, diferentemente do que supunha a organização internacional, revelou que as dificuldades que marcavam a mobilidade social ascendente dos negros na sociedade brasileira tinha a sua base no preconceito racial e todas as formas de discriminação por ele provocadas. Isso, de alguma forma, contribuiu para o surgimento de uma outra corrente do pensamento em cuja vanguarda encontravam-se pensadores tais como Roger Bastide, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Clóvis Moura, Octavio Ianne, Abdias do Nascimento e Fernando Henrique Cardoso (in d’ADESKY, 2005:13).

As questões acima colocadas servem para demarcar a situação do negro e afro-descendentes no Brasil, colaborando para desfazer uma percepção desse país enquanto uma democracia racial e para compreender porque os temas do racismo e do combate às desigualdades sociais e raciais estão bastante presentes no debate público no presente. Essas questões fazem sentido se reconhecermos que negros e pardos, o contingente populacional de afro-brasileiros ou afro-descendentes, compartilham uma situação sócio-econômica que os coloca, majoritariamente, como integrantes da população de baixa renda. Esse segmento da sociedade herdou uma série de desvantagens acumuladas historicamente, e nem o fim da escravidão permitiu alterá-las, de modo a integrá-los à plena cidadania. Embora o nível de escolaridade desse grupo social tenha melhorado, homens e mulheres negros continuam sendo prejudicados pelos salários, menores do que aqueles recebidos pela parcela branca da população, ainda que na mesma função e mesmo pela dificuldade de conseguir empregos, sempre muito maior do que a do

branco. Diferentes pesquisadores brasileiros têm se dedicado a estudar as dificuldades de ordem econômica e suas repercussões sobre a população afro-brasileira, como PAIXÃO (2004), FERREIRA (2000), PAES E BARROS & MENDONÇA (1995), PAES E BARROS; HENRIQUES & MENDONÇA (2000), HENRIQUES (2002).

A Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas em Durban, na África do Sul, no ano de 2001, colaborou para a instituição das políticas de ações afirmativas no Brasil. Referem-se estas, aos instrumentos desenhados na perspectiva da promoção da igualdade em situações concretas, geralmente implementadas por instituições públicas ou privadas. Incluem um leque de ações em diferentes áreas de atuação, que vai do mercado de trabalho, contratos governamentais, até a educação formal. São, portanto, concebidas com vistas a combater uma diversidade de questões como

a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003:27).

Embora a noção de ação afirmativa esteja, originariamente, voltada para beneficiar uma diversidade de atores em situações concretas, verificou-se uma grande polêmica em torno das reparações quando estas se voltam para beneficiar as populações negras, deixando de fazer parte do debate ou não recebendo a mesma ênfase o atendimento aos deficientes, a outras minorias étnicas, como as populações indígenas ou os ciganos, as cotas para mulheres aos cargos do parlamento etc. Teoricamente, o que se pretende com as políticas de ação afirmativa seria avançar na direção de se obter a efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. Mas o alcance dessa premissa não se daria sem conflitos, sendo percebida a presença de inúmeras tensões no percurso para a sua obtenção. E no âmbito da existência social e cultural dos afro-descendentes, o que se deseja é que os resultados esperados venham a colaborar para elevar sua auto estima e mitigar as perdas sofridas por estas populações ao longo da formação social brasileira.

Ainda que se reconheça a premissa da pluralidade étnica presente na formação da cultura brasileira e de a expressão das culturas negras nesse contexto ser bastante significativa, ainda percebemos indícios para desvalorizá-las e, com isso parece que ainda prevalece a segregação da população negra, conforme sugerido por Costa (in SILVÉRIO, 2003:62)³. O uso dessa categoria – a segregação - auxiliaria a verificar tanto a relação moral de reprodução dessas hierarquias, além das muitas formas em que

a assimetria social se expressa materialmente, manifestas pelo acesso desigual a bens sociais, por exemplo, como a escola, os equipamentos urbanos e os rendimentos.

Temos verificado a existência de uma série de debates em curso e uma conjuntura (ainda que algumas vezes se tente minimizá-la), que vêm favorecendo as mudanças na questão étnico-racial, potencializadas como resultados de um histórico de lutas do movimento social, frente à sociedade em geral. Por outro lado, essa mesma conjuntura tem permitido desenvolver uma profunda reflexão e questionado a organização dos diferentes contextos da educação. Como exemplo de instrumentos gerados por essa movimentação conjuntural, temos o Estatuto da Igualdade Racial, as cotas para negros nas universidades públicas, assim como os investimentos de combate às desigualdades sociais na educação, na geração de trabalho e renda, nos direitos humanos, a promulgação de uma lei federal que tornou obrigatório o ensino da História da África e sua Cultura e da Cultura Afro-Brasileira (Lei 10639/03), a recente definição de uma política nacional de atenção integral à saúde da população negra, na legislação, na cultura e em outras áreas.

Um dos objetivos da pesquisa dessa dissertação é conhecer os procedimentos em curso que auxiliam a promover a institucionalização da Lei 10.639/03, em duas escolas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro com os seus respectivos procedimentos de implantação. Um outro objetivo visa verificar se, em sua implantação, existem tensões e outros elementos dificultadores nessa trajetória/construção. Na tentativa de construir um quadro de raciocínio que auxilie a compreender os processos (no plural, em virtude da diversidade de encaminhamentos) adotados pelas escolas pesquisadas, a questão étnica no Brasil e as formas como se lida com ela nos dias atuais foi se revelando como algo mal resolvido, com visões distintas e por vezes conflitantes.

À pequena cronologia acima descrita, acrescentamos hoje novos atores e, conseqüentemente, novos embates, principalmente, devido às pressões do movimento social que exige a adoção de políticas públicas que venham a contemplar as perdas históricas que as populações negras viveram ao longo da história da sociedade brasileira, e tornadas mais agudas a partir do período pós-Abolição. A exigência por essas reparações tem encontrado reação em alguns setores da sociedade brasileira e dispõe de interlocutores tanto no interior da intelectualidade brasileira quanto nos espaços que esses atores dispõem nos meios de comunicação. É notória a existência de uma conjugação de esforços para evitar que se promovam os avanços e se materializem os direitos reivindicados por essas populações.

Assim, para compreender a conjuntura em que se dá o advento dessa Lei, conhecer os espaços de que ela dispõe ou disputa no interior das escolas, identificar as vozes que buscam retirar dos negros o desejo imperativo por um reconhecimento recíproco e universal onde cada cidadão reconhece a dignidade e a humanidade de todos os cidadãos, o enfoque da questão étnica no Brasil, exige uma revisão nos atuais pontos de vista prevalentes. Estamos falando de laços entre reconhecimento e identidade. Preocupado em assegurar a legitimidade do direito ao reconhecimento das diferentes culturas, d'Adesky (2005a:23) encontra em Charles Taylor⁴ a idéia

*de que o espírito da democracia não pede aos indivíduos e aos povos para renunciarem a sua identidade ao mesmo tempo em que enfatiza a legitimidade do direito de reconhecimento das diferenças culturais específicas contra a influência falsamente universalista da cultura hegemônica.*⁵

Para avançar nessa direção e buscar compreender os procedimentos, muitas vezes de evidente teor reacionário, que se esforçam para impedir as mudanças, algumas questões foram se delineando como relevantes para a análise, como os trazidos por Albert O. Hirschman (1992) quando analisou o desenvolvimento de uma argumentação conservadora que foi se constituindo ao longo do desenvolvimento histórico do conceito de cidadania (civil, política e econômico-social) desde o século XVIII com o advento da Revolução Francesa. Tais argumentos serviram para expressar os interesses contrariados de setores hegemônicos da sociedade frente à ampliação dos direitos às massas. O racismo dissimulado, o sentido da mestiçagem e os projetos de branqueamento da população brasileira encontraram em muitos autores, críticos severos, como Kabenguele Munanga, Clóvis Moura, Jacques d'Adesky, Gislene Aparecida dos Santos, entre outros que, colaboraram bastante para auxiliar a desmontar o arrazoado que visa – em relação a questão racial - manter tudo do jeito que está, assegurando as vantagens e a manutenção dos privilégios para os mesmos que sempre usufruíram deles.

Na contramão das ações emancipatórias a favor dos direitos das populações afro-descendentes encontramos Ali Kamel, sociólogo e executivo da área de jornalismo da maior rede de telecomunicações brasileira, autor de muitos artigos publicados pelo jornal O Globo, reunidos em um livro onde se esforça para ocultar o racismo brasileiro, através de uma retórica que procura convencer a opinião pública de que existiriam esforços por parte do movimento negro e demais setores democráticos da sociedade para transformar o Brasil numa nação bicolor, como se fosse possível ignorar, a característica multirracial dessa sociedade. Embora outros intelectuais brasileiros empenhem-se, como esse jornalista, em comprometer essa conjuntura de mudanças, a

reflexão a ser desenvolvida buscará confrontar suas idéias com a de outros pensadores que, em oposição a Kamel, buscam demonstrar a impossibilidade de se *negligenciar a historicidade das práticas e representações* particularmente ao levar em conta que *tanto a ordenação do mundo social quanto as categorias intelectuais são historicamente produzidas por práticas articuladas* (VELLOSO, 2004:17).

Na busca pela promoção de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que visam consubstanciar o que determina a Lei 10.639/03, uma importante referência além de representar um importante material de orientação às escolas. Também em Vera Candau (2006), encontramos uma disposição para valorizar a perspectiva multi/intercultural nos processos educativos, de modo a propiciar novos caminhos que contemplem a inclusão de outras lógicas geradas pelas culturas não hegemônicas. Dois autores, Jerry D'avila (2006) e Maria Lúcia Rodrigues Müller (2003), em oposição ao que é defendido por Kamel, me propiciaram perceber outros mecanismos que procuraram forjar, na primeira metade do século XX, o branqueamento de professores e professoras negras em escolas do Rio de Janeiro assim como os esforços de determinado grupo de intelectuais interessados em impedir o acesso de jovens afro-brasileiros aos cursos de formação de professores, revelando mais uma faceta cruel de descaracterização da noção de pertencimento étnico, como também, dos esforços e iniciativas para a desqualificação da cultura negra e/ou afro-brasileira.

O que a pesquisa promovida e as leituras realizadas me auxiliariam a verificar, foi a percepção de que os discursos de oposição às prerrogativas do movimento negro na conquista de direitos negados, são compartilhados por todos os setores da sociedade brasileira: entre os representantes dos setores hegemônicos e na produção de uma parcela dos intelectuais que os representam, nas falas e práticas de professores no interior das escolas e, o que é bastante grave, como tais procedimentos têm colaborado para confundir os alunos. É certo que encontramos docentes e alunos seguros da sua condição de afro-descendentes. Na ausência dessa firmeza podemos nos deparar com situações distintas por parte dos alunos. Temos aqueles que reproduzem essa compreensão distorcida dos fatos e se perturbam com a sua realidade concreta, marcada pela ausência de direitos e, os que adotam atitudes de negação de sua origem étnica e também religiosa, enquanto instrumentos de defesa para evitar mais discriminações no espaço escolar. Como revelado pela jovem de 13 anos, iniciada na tradição religiosa do

candomblé: tenho orgulho de minha religião, mas não entro na escola com meus colares e guias, tenho vergonha e digo que sou católica (CAPUTO, 2006:188).

Na análise que estarei desenvolvendo buscarei salientar que as práticas democráticas não perderam importância, mas podemos perceber que os dispositivos que propiciam a exclusão e o silenciamento dos mais ‘fracos’ permanecem presentes nas formas contemporâneas da dominação (OLIVEIRA, 2003:30). O cientista político de origem alemã e professor da Universidade de Princeton, Albert O. Hirschman promoveu uma análise sobre a constituição da retórica que teria colaborado para a construção da argumentação do que ele chamou de pensamento reacionário moderno. Em seu estudo, utilizou-se de uma diversidade de autores e algumas de suas obras, discursos e pronunciamentos e teve como ponto de partida para toda essa reflexão a conferência feita em 1949 pelo sociólogo inglês T.H. Marshall (1967) sobre o desenvolvimento da cidadania no Ocidente.⁶ Nesse trabalho clássico o inglês analisou a evolução do conceito de cidadania ao longo de três séculos nas suas distintas dimensões: a cidadania civil, a cidadania política e a cidadania social. Essas três dimensões da cidadania ocorreram em tempos precisos, tendo o século XVIII correspondido à cidadania civil, com a liberdade da palavra, do pensamento e da religião, quando o que estava em cheque eram os Direitos Humanos originários do direito natural e das revoluções francesa e americana.

Durante o século XIX houve a predominância do aspecto político da cidadania, ou seja, o direito dos cidadãos em participar do poder político, quando o direito ao voto foi sendo estendido a um número cada vez maior de pessoas. O século XX é caracterizado por Marshall como o período de ascensão do Welfare State quando o conceito de cidadania se estendeu às esferas social e econômica, correspondendo às condições mínimas de educação, saúde, bem estar econômico e segurança.

Levando em conta uma declaração de Ralf Dahrendorf⁷, de que a análise de Marshall sobre a cidadania social foi muito otimista, frente às dificuldades e oposição que a cidadania econômica e social vivia, Hirschman (1992:12) acrescentou que ainda assim, Dahrendorf não fora longe o bastante em sua crítica. Percebeu que essa dimensão da cidadania, mas também as demais, haviam sofrido contra-vestidas ideológicas de forte expressão, o que lhe permitiu identificar a existência de três reações ou três ondas reacionárias.

Como primeira reação identificou o movimento que se opôs à afirmação da igualdade perante a lei e dos direitos civis em geral. Como a afirmação desses direitos

encontrava-se associada à Revolução Francesa, a oposição da época a esses mesmos direitos vinculava-se à Revolução e todas as suas obras (HIRSCHMAN,1992:13). E em Edmund Burke, num livro publicado em 1790 Hirschman encontrou um determinado exemplo de retórica que lhe interessava analisar e mais, ali se deparou com a primeira crítica editada à Declaração dos Direitos Humanos⁸.

O foco da segunda reação foi contra o sufrágio universal. Hirschman (p.14) menciona os esforços de diferentes áreas do conhecimento para desacreditar as “massas”, o regime parlamentarista e o governo democrático⁹. Havia, então, todo um interesse em chamar a atenção sobre os perigos que ameaçavam a sociedade, na verdade, ‘perigos’ provocados por uma conjuntura favorável à democratização.

A terceira reação correspondia ao Welfare State, o sistema de bem estar social instalado nos países do hemisfério norte e a reforma de alguns de seus aspectos (p.14).

A meta de Hirschman, no livro a que estamos fazendo referência, é a de delinear os tipos formais de argumento ou de retórica que se propuseram a combater as políticas e os movimentos de idéias ‘progressistas’. Ao esboçar as principais críticas às três dimensões da cidadania formuladas por Marshall (p.15), deparou-se com uma outra tríade, as teses reativo-reacionárias principais, denominadas por ele como a *tese da perversidade*, a *tese da futilidade* e a *tese da ameaça*.

Por meio da *tese da perversidade* qualquer ação proposital para melhorar um aspecto da ordem econômica, social ou política só serve para exacerbar a situação que se deseja remediar. Já a *tese da futilidade* garante que as tentativas de transformação social serão infrutíferas, simplesmente não conseguirão “deixar uma marca”. Com a *tese da ameaça*, o custo da reforma ou da mudança é alto demais, pois colocaria em perigo outra preciosa realização anterior (p.15-16). Reconhece o autor que essas teses podem, também, vir a ser usadas por liberais e progressistas contra encaminhamentos conservadores, embora sejam mais típicas dos ataques conservadores (p.16).

O termo reação, ou melhor, o par ação e reação é originário da terceira lei do movimento de Newton, na então prestigiada ciência da mecânica: *a toda ação opõe-se sempre uma reação igual*. Apesar de sua origem, o conceito foi bastante usado na análise da sociedade e da história do século XVIII. Aqueles que reagiam de forma negativa à Revolução Francesa, eram denunciados como “reacionários” já que se esforçavam em *fazer o relógio andar para trás* (p.17), contrariando, assim, o espírito do Iluminismo, que acreditava na marcha para frente da história.

Sobre a perversidade ou quando as idéias agem no sentido contrário

Em relação à tese da perversidade, Hirschman (1992:20-21) recorda que a estrutura do argumento utilizada era bem simples, enquanto a afirmação que se fazia era um tanto extrema. Nada de se afirmar que o movimento ou política não cumprirá sua meta, ou que trará efeitos colaterais negativos. O que se argumentava era que o esforço para conduzir a sociedade em determinada direção provocará que ela se mova na direção contrária. O cientista político alemão teria encontrado em Edmund Burke, em Adam Muller e mais para o fim do século XVIII, em Goethe, a pavimentação do terreno intelectual para que pudessem argumentar que, vez ou outra, o oposto pode ocorrer (p.20-21).

A Providência Divina também teria sido evocada pelos conservadores com o propósito de frustrar os desígnios humanos. Nesse aspecto, uma das referências teria sido Joseph de Maistre¹⁰ que além de reconhecer na Providência Divina uma crueldade requintada, foi um defensor da contra-revolução e da restauração da monarquia. Hirschman cita como uma das características básicas da tese da perversidade em Maistre a compreensão de que o homem está fadado ao ridículo – pela Providência Divina e pelos analistas sociais privilegiados atentos a seus desígnios - pois ao dedicar-se à melhoria radical do mundo, distancia-se radicalmente.

A ampliação do direito ao voto, foi outra oportunidade para se tentar comprovar o efeito perverso desse direito e sua conquista. Ainda que a extensão do sufrágio universal na Europa do século XIX tenha sido obtida de forma pacífica e gradual, a oposição a esse processo foi intensa. Tratava-se de uma sociedade bastante estratificada e onde as classes populares eram tratadas com bastante desprezo, tanto como as diferenças de gênero. A industrialização e a migração da população rural empobrecida para as cidades, reforçou esse espírito. Foi Burke, em suas *Reflections*, quem mais de uma vez proclamou que os trabalhadores não poderiam governar, pois, o Estado sofreria opressão ao permitir que cabeleireiros ou fabricantes de velas de sebo, por exemplo, viessem a governar. Entre outros exemplos de reação à participação das massas na política, através da extensão do sufrágio universal, Hirschman (p.26) nos leva a Flaubert, por quem o conceito de sufrágio universal é apresentado no seu *Dictionnaire des idées reçues* como ‘a última palavra da ciência política’ e em suas correspondências era tratado como ‘a vergonha do espírito humano’ que comparava a

outras idéias absurdas como o direito divino dos reis e a infalibilidade do papa. À medida que se dava a expansão desse direito pelo continente europeu, cresciam as críticas nos outros países. O próprio Nietzsche entendia as eleições populares enquanto a demonstração emblemática do “instinto de manada”, expressão cunhada por ele para obscurecer todos os movimentos de perfil democrático. Ibsen, considerado em sua época um crítico progressista da sociedade, através de um personagem na peça *Um inimigo do povo*, o herói Dr. Stockmann, vociferava que

[...] *os tolos existem em uma aterradora e esmagadora maioria em todo o mundo! Mas em nome de Deus, não pode ser justo que os tolos governem os sábios! [...] A maioria tem o poder, infelizmente [...] mas a maioria não tem razão! Os que têm razão são alguns indivíduos isolados, como eu! A minoria está sempre certa!* (HIRSCHMAN:p.27)¹¹.

Na segunda parte do século XIX, Hirschman nos mostra que era possível perceber o avanço das forças políticas democráticas, não obstante, isso tenha ocorrido sob os efeitos de uma conjuntura que oscilava entre o ceticismo e a hostilidade. Uma das mais fortes reações contra a extensão do direito ao voto e à democracia em geral, e exemplo da atração que o efeito perverso provocava, pode ser encontrado no livro de Gustave Le Bon, *Psychologie des foules*¹² publicado em 1895 e que alcançou um sucesso enorme nas vendas. O francês baseou sua teoria na dicotomia entre indivíduo e multidão. Enquanto o primeiro é racional, trazendo algo de requintado e calculista, a multidão prima pela irracionalidade, é manejável e incapaz de pesar os prós e os contras. Entendia a multidão como uma forma de vida inferior, mesmo que perigosamente vigorosa, já que a considerava dispondo de poucas condições para raciocinar, mas bastante apta para a ação. Sua obra fornecia o que os conservadores procuravam, ou seja, argumentos contra a democracia moderna baseada nas massas. É importante lembrar que os defensores do efeito perverso, raramente lançavam um ataque direto contra o que desejavam eliminar e Le Bon não criticou diretamente o sufrágio universal. Como Flaubert, falava do direito ao voto como um dogma absurdo, fadado a causar muitos danos. Buscando consolidar uma posição não reformista, Le Bon esboçou o que entendeu como as suas conseqüências desastrosas.

Na economia, frente às outras ciências sociais, a doutrina do efeito perverso está bastante associada a um dos seus dogmas centrais, que é a idéia de um mercado que se auto-regula. Por isso, uma política pública que viesse a mudar resultados do mercado, como os preços e os salários, por exemplo, constitui-se de pronto numa interferência negativa nos chamados processos benéficos de equilíbrio. Quando se estabelece ou aumenta o salário mínimo, seria fácil *mostrar a probabilidade de que o nível de emprego*

caia, de maneira que a renda agregada dos trabalhadores pode diminuir em vez de aumentar (HIRSCHMAN, 1992:30). Em relação aos Estados Unidos encontramos em Jay W. Forrester¹³, o que ele denominou de *comportamento contra-intuitivo dos sistemas sociais* um dos primeiros ataques à política de bem estar social. Esse consultor do Clube de Roma foi considerado o pioneiro na simulação de processos sociais a partir de modelos de computador, sendo o seu artigo considerado como um primor daquilo que os franceses chamam de '*terrorismo intelectual*'. Os leitores são comunicados que pouco podem compreender sobre o funcionamento da sociedade por tratar-se de *sistemas complexos e altamente interativos*, que *pertencem à classe chamada de sistemas multicíclicos de retroalimentação não linear* além de outros tipos arcanos semelhantes de *dinâmicas de sistemas* que *a mente humana não estaria adaptada para interpretar*. Com isso, somente um alto especialista em computadores estaria treinado para desvendar tais mistérios. Tamanha linguagem high-tech serviria para revelar que *de vez em quando os programas causam exatamente o inverso dos resultados desejados*. Questionou a maior parte das políticas urbanas, da criação de empregos à habitação de baixo custo, consideradas por ele como ineficazes e nocivas *se analisadas do ponto de vista dos seus efeitos sobre a saúde econômica da cidade ou pelos seus efeitos a longo prazo sobre a população de baixa renda* (Hirschman, 1992:34). O que desejava, serviria, em outras palavras, para ilustrar que os esforços humanos para melhorar a sociedade só tornam as coisas piores.

Em um artigo de Nathan Glazer¹⁴ de 1971, de caráter persuasivo, chamado *Os limites das políticas sociais*, este vem juntar-se a Forrester na defesa do efeito perverso. Sem apelar para o computador e toda a especialização que seu uso exigiria, centra-se numa certa crise na política social e na constatação que *nossos próprios esforços para lidar com o sofrimento aumentam o sofrimento*. Vê no Estado um promotor do enfraquecimento das estruturas tradicionais como a família, a Igreja ou a comunidade local. Com o esfacelamento dessas estruturas o Estado precisaria intervir para assumir suas funções. Ao fazê-lo enfraqueceria ainda mais essas estruturas ou o que restava delas. Isso provocaria, de acordo com Glazer¹⁵, uma maior necessidade de assistência pública do que fora previsto a princípio, sem levar em consideração o estágio de organização que tais estruturas tradicionais disporiam frente ao quadro que ele monta com sua argumentação, contrária a qualquer tipo de política pública que visa lidar com a pobreza.

Entre os outros exemplos que a pesquisa de Hirschman reúne, há o americano Charles Murray¹⁶ que para demonstrar o efeito perverso das políticas de bem estar

social, e contrário às ações para lidar e/ou evitar a indigência, recorre aos mesmos argumentos usados na Inglaterra no início do século XIX, contra as Poor Laws. Ao transportar tal raciocínio para os Estados Unidos, o fez para poder defender que a assistência pública aos pobres e até o seguro-desemprego só servia para aumentar a falta de interesse pelo emprego e afastaria do mercado de trabalho as pessoas que trabalham ou realizam tarefas de baixa remuneração. Com esse alistamento e a sua conseqüente permanência na assistência social, a preguiça e a pobreza estariam reservadas a essas pessoas. Esse efeito perverso anunciado oculta questões sociais graves, provocadas pela competitividade reinante na sociedade e também pelo individualismo. Deve ser acrescentado, a falta de preparo de muitas dessas pessoas para o mercado de trabalho, a sua idade, as condições de saúde, a ausência ou a precariedade da escolaridade recebida, sua origem geográfica e condição social, a discriminação de que são vítimas, e uma oferta de empregos aquém das necessidades atuais. Nada disso é considerado, retirando do pobre, com essa argumentação, a noção de dignidade e de dar conta da percepção acerca dos direitos que lhes são subtraídos e indicando sua eterna tendência a preguiça como a única culpada pelas suas dificuldades e sofrimentos.

Albert Hirschman percebe nos cientistas sociais que analisam o efeito perverso, uma certa arrogância revelada por um sentimento de superioridade. Haveria, ainda, uma dose exagerada de simplismo, ao se deterem sobre o único resultado privilegiado – o oposto do pretendido de um programa ou política - mesmo quando afirmam que os fenômenos estudados são complicados e com causas múltiplas. As ciências sociais já demonstraram que as ações humanas, a partir da imperfeição das suas previsões, podem ter conseqüências involuntárias de considerável alcance. O autor nos faz recordar que na sua origem, o conceito das conseqüências involuntárias *introduziu a incerteza e a abertura no pensamento social, mas afastando-se da liberdade recém-conquistada, os arautos do efeito perverso retornam para a visão de um universo social totalmente previsível* (HIRSCHMAN,1992:37-38).

Sobre a futilidade: para que mudar?

A argumentação a ser desenvolvida em torno dessa segunda onda reacionária, denominada por Hirschman como a *tese da futilidade* tenta demonstrar como qualquer tentativa de mudança é abortiva, considera-se que qualquer mudança é, foi ou será, via

de regra, *de fachada, cosmética e ilusória, pois as estruturas ‘profundas’ da sociedade permanecerão intactas* (HIRSCHMAN, p.43). Pode-se até pensar que a tese da futilidade teria um caráter mais moderado frente ao efeito perverso, mas o que se observa é ser mais insultuosa aos agentes de mudanças, de modo a desmoralizá-los deixando-os e a toda a sociedade, em dúvida sobre o sentido de seus esforços.

A Revolução Francesa, mais uma vez, também seria objeto das críticas dos defensores da tese da futilidade. Entre outros exemplos, Tocqueville¹⁷, teria apresentado em 1856 uma tese onde expressa que a Revolução Francesa representou muito menos uma ruptura com o Antigo Regime do que se imaginava, por considerar que algumas de suas conquistas já existiriam antes mesmo dela ocorrer. E arrolou exemplos que iam da centralização administrativa à disseminação da agricultura em pequena escala organizada pelos proprietários. E inclusive, os famosos *Direitos do Homem e do Cidadão* já teriam sido em parte instituídos pelo Antigo Regime, antes de sua divulgação em agosto de 1789. Essas afirmações de Tocqueville, com claras conotações políticas, foram valorizadas por duas resenhas que se seguiram à publicação de seu livro. Uma por Charles de Rémusat¹⁸, escritor e político liberal e outra por Jean Jacques Ampère, seu amigo íntimo e colega na Academia Francesa¹⁹. Com Tocqueville, considerado o iniciador da tese da futilidade, essa segunda onda reacionária assumiu uma forma ‘progressista’ especial. Sem negar que certas mudanças sociais relevantes teriam sido alcançadas na França em fins do século XVIII, argumentou que parte delas já vinham sendo implementadas antes da Revolução. Ao ignorar o momento histórico que propiciou a Revolução e todas as lutas e convulsões por ela provocadas, sua posição era mais feroz e insultante à opinião pró-revolucionária e teria alcançado repercussão maior que os ataques de Burke e Maistre. Se considerarmos que a tradição historiográfica compreendeu a Revolução enquanto uma ruptura total, François Furet coloca mais lenha nessa fogueira tendo em vista que também se esforçara para ‘queimar’ as ditas rupturas originárias da Revolução, lançando a seguinte questão: *Tocqueville introduziu a dúvida no nível mais profundo: e se, em todo esse discurso sobre a ruptura, não houvesse mais que a ilusão de mudança?* (Hirschman, 1992:47)²⁰.

A ampliação do direito ao voto também seria objeto da crítica de outros pensadores, todos identificados a partir das estruturas argumentativas por eles utilizadas, repletas de elementos comuns aos partidários da tese da futilidade. Hirschman reúne as idéias de Gaetano Mosca²¹ e Vilfredo Pareto²², para quem qualquer

sociedade, qualquer que fosse a sua organização política, encontra-se dividida entre governantes e governados (Mosca) ou entre a elite e a não-elite (Pareto). É Hirschman (p.49) quem afirma que ambos contribuiriam bastante para provar que ações a favor da verdadeira cidadania política, por meio do voto direto, não dispunham de nenhuma relevância. Mosca partiu da crítica aos grandes filósofos políticos - Aristóteles, Maquiavel, Montesquieu - que teriam se detido de maneira superficial nas características das formas de governo que analisaram. Defendia que a presença das massas populares na representação era uma mentira. Teve como referência o seu país, a Itália, em particular a região sul - agrícola e pouco desenvolvida - com instituições democráticas bastante imperfeitas, consideradas por ele como simulacro e que o sufrágio universal não conseguiria mudar coisa alguma na estrutura de uma sociedade. Promovia atitudes de desprezo e ridicularização dessas nascentes instituições democráticas, vistas como impotentes e exercícios de futilidade, raciocínio que estendia aos seus defensores, diferentemente de Gustave Le Bon, para quem essas mesmas instituições democráticas eram vistas como bastante perigosas e poderiam reforçar o poder da multidão em sua inclinação a cair nas mãos dos demagogos.

No seu esforço para provar que o direito de voto não conseguiria promover as mudanças estimadas, Mosca argumentava que os grandes latifundiários seriam os maiores beneficiados com os votos dos analfabetos e lavradores, sendo um dos motivos que o levava a ser contra a extensão do voto a essas pessoas.

Em Pareto, vamos encontrar a sociedade dividida entre elite e não-elite. Sobre a democracia, podia ser tão espoliativa das massas quanto qualquer outro regime como a oligarquia e a plutocracia²³. Expressava um descrédito no voto e nas eleições democráticas, vistas como incapazes de promoverem alguma mudança social ou política real (HIRSCHMAN, 1992:53). Pareto teria granjeado um certo prestígio entre os economistas, como situa Hirschman (p. 53), ao lançar sua obra sobre a distribuição de renda, em 1896²⁴ elevando-a à categoria de lei natural. Sua Lei sobre a distribuição de renda coincidia com suas conclusões de que, tal como o Estado, ela era uma permanente 'máquina de espoliação'. Tanto no âmbito político como na esfera econômica as aspirações democráticas percorreriam o caminho em direção à futilidade, por irem contra a ordem imanente das coisas. Seu argumento também contemplou o efeito perverso. Ao criticar o socialismo de Estado, em sua intenção de distribuição da riqueza, este teve *como primeira consequência a destruição da*

riqueza. Resultam, portanto, no exato oposto do que se quer: pioram as condições dos pobres em vez de melhorá-las (HIRSCHMAN, 1992:55).²⁵

Foi possível verificar com Hirschman, ao longo de seu livro, uma série de argumentos para desacreditar o Welfare State no primeiro mundo, tanto quanto nos outros mundos, aliás, onde sequer essas políticas se estenderam de verdade a um grande número. Fica evidente que ao enumerar diferentes procedimentos defendidos por cientistas sociais, que irão estruturar o que mais adiante seria denominada como as *políticas neoliberais*, Hirschman inicia o estudo dessas, ainda que em nenhum momento de seu livro essa expressão seja oferecida ao leitor.

Como exemplo do efeito da futilidade associado ao efeito perverso contra o Welfare State, encontramos, ainda (HIRSCHMAN, 1992:60), a menção à análise de Gordon Tullock²⁶, para quem a expansão da taxa de mortalidade entre os pobres na Inglaterra se deu após a criação do Serviço Nacional de Saúde, em vez de diminuir.

Como vimos, a Revolução Francesa, a plataforma política em defesa do sufrágio universal, a busca de afirmação das instituições democráticas, o aparecimento e expansão do Welfare State foram movimentos imensos e marcantes, mas que foram alvo de uma retórica da futilidade, obstaculizando ou subestimando o alcance das mudanças sociais. Hirschman relembra que com o *efeito perverso* há uma certa predominância das conseqüências imprevistas da ação humana e com a *futilidade*, são os efeitos colaterais involuntários que cancelariam a ação original. Assim as intenções humanas seriam frustradas por pretender mudar o que não pode ser modificado, por um tipo de ignorância em relação às estruturas básicas da sociedade. Se por um lado o *efeito perverso* prima por associar-se com o mito e a religião (a Divina Providência frustrando os atores sociais), a retórica da *futilidade* está diretamente associada a uma crença na autoridade da ciência, concebida como uma ciência social com leis retiradas do modelo que governava o mundo físico, no melhor estilo positivista, típica do final do século XIX. Se o efeito perverso identificava-se com o romantismo, os argumentos da futilidade, por meio de Mosca, Pareto e Michels, buscavam promover uma argumentação que se opunha ao marxismo e às suas pretensões científicas (HIRSCHMAN, 1992:64-66).

A ameaça enquanto tese paralisante

Existe uma terceira forma de se opor à determinada mudança, mais identificada com o senso comum e portadora de uma argumentação mais moderada. Todos os cuidados serão necessários quando se trata de combater uma idéia, um projeto ou políticas públicas que podem dispor de uma certa receptividade junto à opinião pública. Por isso, será preciso que se convença a sociedade de que a mudança proposta ou em curso, não obstante ser absolutamente desejável e necessária, acarretará sérios impactos, custos e resultados que não podem se admitidos.

O conceito de progresso também disporá de uma certa plasticidade nessa argumentação que se constrói na *perspectiva de fazer com que todas as coisas permaneçam no mesmo lugar*. Nesse percurso, fomos apresentados à F. M. Cornford²⁷, que através de paródias produziu um ensaio com conselhos de como fazer amigos, influenciar as pessoas e impedir a promoção de algum tipo de mudança nos procedimentos acadêmicos. Fez a distinção entre dois conceitos políticos principais: o princípio gerador de expectativas e o princípio do precedente perigoso:

o princípio gerador de expectativas diz que não se deve agir com justiça agora por medo de suscitar expectativas de que se possa agir com justiça ainda maior no futuro – expectativas que se teme não ter a coragem de satisfazer[...] O princípio do precedente perigoso diz que não se deve empreender agora uma ação reconhecidamente correta por medo de não se ter a coragem de fazer o que é certo em algum caso futuro, o qual, ex hypothesi, é essencialmente diferente, mas na superfície se parece ao atual (HIRSCHMAN, p.74).

Em relação ao progresso, este passou a servir como um argumento poderoso contrário a qualquer nova reforma. Haveria o caráter problemático do progresso nas sociedades humanas e, um novo passo à frente promoverá muitas perdas sérias a uma ou várias realizações anteriores. Nos deparamos, assim, com um argumento de peso contra qualquer nova reforma. A *tese da ameaça* promove a elaboração de um argumento que visa convencer que *as conquistas e realizações mais antigas, alcançadas a duras penas, não podem ser tomadas como certas, e seriam ameaçadas pela nova reforma* (p.75).

Irá recorrer a um argumento mais elaborado e historicamente fundado que as outras duas teses. Teria sentido, o sacrifício do progresso antigo pelo novo? Surge a oportunidade do pensamento reacionário utilizar determinados argumentos de caráter progressista e agir como se o progresso antigo e o novo fossem desejáveis, para então poder tentar convencer que uma nova reforma colocaria em risco uma reforma anterior e coberta de êxitos.

O processo histórico que Marshall considerou em seu trabalho de consolidação das várias dimensões da cidadania, foi para Hirschman meramente somatório (p.77), pois deixou de considerar as ondas reativas que uma após a outra, buscaram prejudicar as contínuas ampliações do conceito de cidadania, como que prevalecendo uma percepção otimista do sociólogo inglês.

Os conceitos de liberdade e igualdade e sua distinção recobrem-se de importância. As pessoas parecem ter uma reação mais concreta quando se fala de igualdade e desigualdade, já que a necessidade de se superar a desigualdade em todos os aspectos da vida cotidiana torna mais evidente a compreensão do conceito (WHITAQUER, 2005:21), tendo em vista que tal situação explicita uma condição, de acordo com Leroy (2005:25), de não cidadania. E mais, o conceito de liberdade oferece sentidos distintos e conflitantes. Com isso, os movimentos em direção a métodos democráticos de governo foram objeto de oposição, alertas e lamentos, baseados no argumento de que tais métodos poriam em perigo a 'liberdade' em suas várias formas (HIRSCHMAN, 1992:79).

As ações a favor das reformas na Inglaterra para a extensão do direito de voto para os chefes de família do sexo masculino de 1832 e, mais adiante em 1867 ampliando as categorias a serem atendidas, inquietou setores políticos consolidados. A retórica daqueles que se opunham às reformas, se baseou na tese da ameaça. Como exemplo de reação, Robert Lowe, político do Partido Liberal atacou o sufrágio universal em seu momento de verdadeira ampliação. O temor desses retóricos consistia na perda da propriedade, por especular que a ampliação do direito de voto às classes trabalhadoras e aos pobres poderia promover, com o tempo, a formação de um governo dessas camadas da população, que poderia vir a expropriar os ricos, violando o direito de acumular propriedade. E o protesto de Lowe foi cristalino:

Por ser liberal [...] considero um dos maiores perigos [...] uma proposta [...] de transferir poder das mãos da propriedade e da inteligência e colocá-los nas mãos de homens cuja vida é necessariamente ocupada pela luta diária pela existência (HIRSCHMAN, 1992:83).²⁸

Da tribuna, Lowe manteve suas baterias contra a 'democracia', por entendê-la prejudicial às instituições intermediárias, por colocar em risco a independência do Judiciário e também pela possibilidade do país entrar numa guerra. E o argumento da ameaça foi se expandindo: o sufrágio universal sufocaria a possibilidade do progresso técnico. No contracanto outras vozes afirmavam que a

não promulgação do Reform Bill, é que seria perigoso para a lei, a ordem e a liberdade. O voto deveria ser visto como um condutor de energias populares que seriam desviadas para canais inócuos, neutralizando protestos populares, como as greves e os tumultos.

Indicava que em outros países que não a Inglaterra, a passagem da cidadania civil para a cidadania política não se deu de forma ‘serena’, lembrando a França, por exemplo, que ao longo do século XIX viveu revoluções, mudanças de regime e um intenso movimento social e, onde as liberdades individuais, ainda careciam ser consolidadas. Como primeiro resultado, a tese da ameaça, assim, era algo pouco aceitável. Como argumentar que algo que não está presente pode estar sendo ameaçado (HIRSCHMAN, p.88)? Em França, a tese da ameaça, numa dimensão mais radical, favoreceu que se considerasse que democracia e liberdade eram incompatíveis.

Em *A cidade antiga* de Foustel de Coulanges²⁹ de 1864, obra considerada pioneira na maneira como reinterpreto a religião e as instituições romanas e gregas, houve a intenção de apresentar a sociedade antiga em geral e a liberdade antiga em particular, como algo distante do entendimento e sensibilidade dos modernos. Seguindo de perto a *tese da ameaça* era como se afirmasse que ter a Cidade-Estado grega como referência, adotar formas democráticas de governos representaria perder a liberdade conquistada a partir de muitos esforços.

Por outro lado, com a aprovação do Second Reform Act, de 1867, ficou demonstrado que a participação das massas nas eleições populares na Inglaterra não provocara nenhum óbice ao seu já estruturado sistema de liberdades civis negando, assim, veracidade à argumentação que defendia a idéia de que a democracia é inconciliável com a manutenção das liberdades individuais.

A *tese da ameaça* buscou desenvolver a crença que o Welfare State comprometia as liberdades individuais e ameaçava o governo democrático.

O austríaco Friedrich Hayek³⁰ advertia que qualquer tendência à expansão da competência do governo está sujeita a ameaçar a liberdade e a democracia. Ainda que, diferentemente, encontremos em Marshall por meio de suas conferências de 1950 a compreensão do Welfare State como algo que vinha ao encontro das liberdades individuais e participação democrática sustentada por um conjunto de direitos sociais e econômicos. O final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 provocou uma mudança radical no apoio e na popularidade que o Welfare State desfrutou após a segunda guerra mundial. Nesse sentido, teriam colaborado as revoltas estudantis, a guerra do Vietnã, os choques provocados pela crise do petróleo, como também a estagflação, abrindo novo caminho para as *teses da ameaça*. Os argumentos conduziam à compreensão que o Welfare State representava um conflito frente ao crescimento econômico.

Vamos encontrar nos escritos de Samuel Huntington³¹ no capítulo sobre os Estados Unidos, que as despesas crescentes com a assistência social teriam gerado uma crise de governabilidade na democracia americana. O aumento da atividade governamental e uma conseqüente diminuição da autoridade governamental seriam alguns dos resultados provocados pelos gastos com educação, com a saúde e assistência social nos anos de 1960, em contraste com o limitado crescimento das despesas para a defesa, posterior à guerra da Coreia nos anos de 1950.

Em Hayek e Huntington são encontrados argumentos convergentes, ainda que diferenciados e que viriam a fortalecer a *tese da ameaça*, tendo o segundo usado para os Estados Unidos argumentos que serviram à análise de países em desenvolvimento.

A conexão da tese da ameaça com vários mitos e estereótipos, colaboraria para lhe oferecer uma considerável força. Sustentada por um tipo de retórica, o que importa é instituir um tipo de raciocínio onde um novo avanço implica em colocar em perigo um avanço antigo, como também a premissa de que uma liberdade a mais tempo proclamada, seria muito mais valiosa que uma nova. Fica patente para Hirschman (1992:104) que os argumentos aqui listados são praticamente inconsistentes, mas os dois *constituem um poderoso libelo contra qualquer mudança no status quo*.

O domínio da tese da ameaça, comparado com os argumentos das teses da perversidade e da futilidade, é bem mais limitado. A ameaça implica na existência de um cenário e de uma consciência histórica específicos; a defesa ou implantação de um empreendimento 'progressista' seja numa comunidade ou numa nação, implica naquilo

que Hirschman chamou de memória viva de reformas, instituições ou até realizações anteriores amplamente apreciadas que possam vir a ser colocadas em risco pela nova medida.

Esse mesmo autor acompanha a seqüência histórica proposta por Marshall quando este enumera os três conceitos de cidadania na ordem em que apareceram na Inglaterra. E acredita que a ameaça sempre será usada antes da perversidade, o que o leva a proclamar que, contra uma nova política proposta ou adotada oficialmente, encontraríamos primeiro a *ameaça*, em um segundo momento, a *perversidade*, acompanhada da *futilidade*. Mas é preciso reconhecer a necessidade de um certo distanciamento do acontecido, para que seja possível provar que um grande movimento social não representou nada.

Levando em conta a dinâmica impactante da Revolução Francesa, teria se constituído uma idéia que as tentativas radicais de reorganização da sociedade reúnem condições para dar errado, foi se enraizando no inconsciente coletivo (HIRSCHMAN,1992:116).

A argumentação reacionária que procurou contrariar os processos de ampliação da cidadania, através de seus diferentes mecanismos como vimos através das três teses reunidas por Hirschman, nos auxiliam a compreender que esse tipo de retórica constantemente é utilizado por cientistas sociais, pelas diferentes mídias e todos os interessados em evitar que mudanças ocorram no interior das sociedades. E isso de dá no caso brasileiro, inclusive, em relação a questão racial, seja quanto a adoção das cotas para universitários negros, em relação a promoção da igualdade racial nas diferentes esferas sócio-econômicas , recusando a existência da discriminação racial ou ainda, questionando e negando a importância de se assegurar a presença da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, os movimentos que propõem as mudanças, continuam a ser propostos e criados e, em algumas conjunturas, mais ou menos vigorosos, visto que não cessam de se multiplicar.

Muitos argumentos continuam a ser elaborados para convencer que mudar, pode trazer desconforto, perigos, pois colaboram para ameaçar o já conquistado. Ainda que muitas das conquistas não beneficiem a maioria da população. Em finais do século XIX e primórdios do século XX, se produziu no Brasil uma literatura social que negava a composição multirracial da sua população, e desenhava um futuro onde os não-brancos,

vieram a ser desconsiderados no projeto civilizatório que se pretendia erigir, mesmo que para isso fosse preciso negar o passado e usando de artifícios nada lisonjeiros para descaracterizar as demais etnias presentes na história de nossa sociedade, como ocorreu com os negros, os indígenas e todos os seus descendentes.

A luta pela dignidade e pelo reconhecimento no cotidiano: as idéias de mestiçagem servem a quais interesses?

A democracia no mundo contemporâneo de acordo com Inês Barbosa de Oliveira, parece ter triunfado sobre os totalitarismos, mas não é capaz de satisfazer àqueles que a pensam e a querem mais ampliada. Apoiada em por Boaventura Santos (1997, 2000)³² essa autora afirma tratar-se de democracias de baixa intensidade às quais o autor opõe a idéia de democracia de alta intensidade nas quais a participação cidadã seria ampliada e o ideal democrático de igualdade seria acompanhado do direito à diferença, entendido como um pré-requisito para o advento de relações sociais que levem em consideração e admitam as diferenças culturais, sem criar uma hierarquia entre as diversas culturas (OLIVEIRA, 2003:15-16).

Nesse sentido, a política serve à humanidade para equalizar o que o mercado torna desigual. E é por intermédio da política que os desiguais tentam ganhar o que perdem no mercado, de modo a corrigir as cruéis distorções provocadas. O direito à cidadania nos considera a todos iguais, o que implica em ter os mesmos direitos em todas as instâncias da vida social, mesmo que não sejamos iguais de fato (GRZYBOWSKY, 2005:11-12). Ainda que esteja prescrito que todos somos iguais perante a lei, reiteramos, essa fórmula burguesa não considera as desigualdades reais geradas pelas relações sociais de dominação que marcam as sociedades capitalistas contemporâneas baseadas num sistema de troca desigual (OLIVEIRA, 2003:42).

O que a autora sinaliza, diz respeito aos processos de inferiorização e de desqualificação do ‘outro’ através de poderosos mecanismos que organizam as relações de poder, definido esse ‘outro’ como inferior e desse modo, visa reunir as condições para destruir a validade dos seus modos de representação e de compreensão da sociedade como também suas formas de atuação. Seria preciso, portanto, avançar na direção de referenciais emancipatórios de modo a se superar os preconceitos e idéias que realimentam a dominação, a discriminação e a exclusão, mas fundamentalmente, questionar a legitimidade dos discursos que lhes servem de

fundamento (Idem, ibidem). E é para compreender esses discursos que colaboraram na promoção de uma retórica da inferioridade racial, negando, portanto, direitos de cidadania às populações não-brancas, que estaremos identificando essas idéias e seus autores, que em nome de construir a civilização que entendiam ser a mais apropriada para a nação brasileira, não somente reduziram a importância da cidadania enquanto categoria política de referência para os negros, afro-descendentes e indígenas. Também a condição de expressarem sua dignidade, foi ameaçada, subtraída, se compreendemos que houve perda de dignidade quando seus direitos lhes foram negados.

O processo de Independência brasileira e a Abolição da escravidão, duas grandes conquistas nacionais efetuadas ao longo do século XIX, obrigou que se promovesse uma redefinição da presença do negro e a re-proposição de seu significado na sociedade brasileira, que se percebia branca, cristã e europeizada. Buscar interpretar o avesso dessa “democracia racial”, promovida pelas ciências sociais vai tornando compreensível o porquê dessa teórica tolerância do racismo universalista frente à mestiçagem, responsável por tornar invisível a linha demarcatória entre brancos e negros.

Quanto ao Brasil, país que reúne a maior população negra fora da África, só sendo superado pela da Nigéria, encontramos autores e pessoas em geral que se surpreendem com essa afirmação. O racismo no Brasil continua sendo escamoteado e uma das formas presentes de mascarar esse dado real é insistir na idéia da miscigenação. Vamos reencontrar essa atitude em Ali Kamel (2006:18), que menciona que o país, outrora tão orgulhoso *da nossa miscigenação, do nosso gradiente tão variado de cores, fomos reduzidos a uma nação de brancos e negros* e o que é pior, uma nação onde os *brancos oprimem os negros*. Ele atribui à Fernando Henrique Cardoso a responsabilidade de ter introduzido, ao longo dos dois mandatos consecutivos na presidência do Brasil, a temática que propiciou aquilo que o jornalista denomina de nação bicolor.

Um, dentre muitos exemplos de discordância, iremos encontrar quando analisa o livro *Negros em Florianópolis: relações sociais e econômicas*, de 2000. Trata-se da reedição da obra de Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianne de 1960, *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. Frente ao desinteresse de Ianne em participar da iniciativa, Cardoso fez a publicação sozinho, apenas com a primeira parte do livro. O ex-presidente foi, na compreensão de Ali Kamel, o fundador da construção teórica da nação bicolor, por ter Cardoso afirmado que as desigualdades sociais para serem

compreendidas no Brasil precisam ir além da pobreza e levar em consideração o fundamento racial. Seria preciso, portanto, avançar na elaboração de políticas para assegurar a inclusão das populações negras. No coquetel de lançamento de seu livro em 2000, Fernando Henrique Cardoso fez uma declaração que o aproxima de uma idéia comum entre vários estudiosos, que no Brasil é possível uma pessoa mudar a identificação racial ao longo de sua vida.³³ Mencionou o ex-presidente que [...] *Aqui (no Brasil) houve mistura [...] Mas o fato é que isso altera também o tipo de preconceito. Às vezes, até acentua, porque as pessoas querem fingir que não tem mistura. Mas tem, alguns, nem todos* (KAMEL, 2006:26). Nesse mesmo evento, o ex-presidente teria reconhecido que no interior das muitas favelas que percorreu pelo país, enquanto pesquisador, verificou que o setor mais miserável dessas comunidades era ocupado pelas famílias negras o que o levou a considerar que *portanto, dizer que é só uma questão de classe não é certo* (Idem).

Mas iremos, também, encontrar análises que se distanciaram da dimensão afirmativa da mestiçagem. Kabengele Munanga, crítico severo da ideologia do embranquecimento, lembra que, a respeito dos movimentos negros contemporâneos, há um projeto de construção de uma identidade a partir das peculiaridades de seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos africanos escravizados, sua condição enquanto membros de um grupo estigmatizado, racializado e excluído de posições de comando na sociedade que contou com o seu trabalho gratuito e como pertencente de um grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade, de acordo com Munanga (1999:14) *passa pela sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente*.

Ainda que consideremos algumas conquistas simbólicas e concretas, como o reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional, os movimentos negros não conseguiram mobilizar todas as suas bases populares e inculcar-lhes o sentimento de uma identidade coletiva. A origem dessa dificuldade é encontrada nos fundamentos da ideologia racial construída pela elite branca a partir do final do século XIX até meados do século XX. O ideário do branqueamento serviu para dividir negros e mestiços e alienar o processo de identidade dos dois. Munanga parte da tese que o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu a métodos eugenistas visando o embranquecimento da sociedade. E ainda que se leve em conta o fracasso do processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal foi inculcado por meio de mecanismos psicológicos que permaneceram intactos no inconsciente coletivo

brasileiro. Sua crítica dirige-se aqueles que defendem uma identidade ‘mestiça’ que reúne brancos, negros e mestiços. Vê nessa proposta uma sutileza ideológica que tenta recuperar a idéia da unidade nacional que não foi alcançada pelo fracasso do branqueamento físico. O que contraria os movimentos negros e outras minorias que lutam por construir uma sociedade plural e de identidades múltiplas.

O conceito de mestiçagem é pleno de ambigüidades. Na América Latina as diversas situações da mestiçagem são detalhadas, diferentemente dos Estados Unidos, onde o mestiço euro-africano não é considerado. Lá a sociedade dominante usa a regra de hipodescendência, isto é, a filiação ao grupo inferiorizado e não ao superiorizado. Ser um pouco negro é o bastante para ser totalmente, enquanto para ser branco é necessário sê-lo totalmente (MUNANGA,1999:19). Já no século XVIII, havia uma dificuldade em encontrar nos dicionários e enciclopédias, um termo geral que atendesse a diversidade dos casos de hibridismo. Tanto Munanga como Galeano, chamam a atenção para o sentido de mulato, do espanhol mula. Para o primeiro (1999, p. 20), há uma conotação mais pejorativa que a de mestiço, se levarmos em conta que no século XVIII os índios vivenciaram uma certa valorização com o mito do bom selvagem de J.J. Rousseau. Já Eduardo Galeano (1999:46) afirma que um novo vocabulário ajudou na América espanhola a determinar o lugar de cada pessoa na escala social, de acordo com a degradação resultante da mistura de sangue. Mulato seria o resultado da mistura do branco com negra, óbvia alusão à mula, filha estéril do burro e da égua, ainda que muitos *outros termos foram inventados para classificar as mil cores geradas pelas sucessivas mancebias de europeus, americanos e africanos no Novo Mundo* (Idem, p. 47).

O uso de mestiçagem, de acordo com Munanga (1999:29), serve para designar a generalidade de todos os casos de cruzamento e miscigenação entre populações biologicamente diferentes onde o enfoque principal não é sobre o aspecto biológico, mas sobre os fatos de natureza social, psicológica, econômica e político-ideológica resultante desse fenômeno biológico inerente à história da evolução da humanidade. E acrescenta, que no contexto colonial latino-americano seria equivocado entender a mestiçagem como um sinal de integração e harmonia social, já que ela representou *uma dupla opressão racial e sexual, e o mulato [foi o] símbolo eloqüente da exploração sexual da mulher escravizada pelo senhor branco*.

O sentido do termo degenerado, acrescenta Munanga (1999:42-43) foi largamente utilizado por parcela significativa de pensadores brasileiros e foi uma

expressão que ganhou força em Gobineau. Para esse pensador o cruzamento entre raças, nos recorda Gislene dos Santos (2002:51), indicaria a marca inevitável da degradação humana, tendo em vista que *as raças puras primordiais, [acreditava], iriam se degenerando gradativamente de acordo com o grau de miscigenação que as atingisse*. No seu ensaio sobre a desigualdade das raças, produzido entre os anos de 1853 e 1855, o conde de Gobineau se preocupou em esclarecer como as civilizações nascem e por que elas desaparecem. Os povos desaparecem, pensa ele, porque são degenerados. Essa palavra, quando aplicada a um povo indica que ele não tem mais o valor intrínseco que possuía no passado, em particular, por não ter em suas veias o mesmo sangue, cuja qualidade foi afetada por muitas alterações propiciadas pelas mestiçagens.

Na essência da filosofia de Gobineau, Kabenguele Munanga (1999:44) afirma ter encontrado nebulosidade e contradição. O conde de Gobineau defendeu a noção de que a raça suprema entre os homens é a raça ariana, da qual os alemães são os representantes modernos mais puros. A mistura de raças seria o fundamento essencial de todas as civilizações. Mas também, que essa mistura de raças traria a degenerescência da raça e o declínio da cultura, ainda que a mistura produzisse novas qualidades e fertilizado as capacidades latentes das raças envolvidas.

A idéia de mestiçagem no pensamento brasileiro

Em fins do século XIX a elite intelectual brasileira entendeu que poderia encontrar na ciência européia de então, elementos que a auxiliassem a teorizar e explicar a situação racial do país e principalmente, propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, entendida como problemática em virtude da diversidade racial. Desse modo, todo o arcabouço pseudocientífico criado pelos cientistas ocidentais ao final do século XIX repercutiu com todas as suas contradições no pensamento racial da elite intelectual brasileira.

A construção de uma nação e de uma identidade nacional estava posta para os pensadores brasileiros, com a fim do sistema escravista em 1888, mas, também, um agravante preocupante, trazido por uma nova categoria social: os ex-escravizados negros. Uma nova questão se colocava: como incluí-los se as estruturas mentais herdadas do passado (eram entendidos como coisas e força animal de trabalho), ainda não haviam mudado? Essa pluralidade racial nascida do processo colonial significava para a elite uma ameaça e um obstáculo na construção de uma nação que se entendia e

se desejava branca, tornando a raça o eixo da grande discussão nacional que se travava a partir do fim do século XIX com repercussões até meados do século XX. Esse quadro, na compreensão de Munanga (1999:51), auxiliaria a entender as dificuldades que tanto os negros como os seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora.

Ainda de acordo com Kamel (2006:28) ele encontrou nos estudos de Fernando Henrique Cardoso, a constatação de que o preconceito racial impediu a ascensão dos negros. O jornalista se reporta à análise feita em Desterro, antigo nome da vila que deu origem à Florianópolis, onde Cardoso menciona que a discriminação que se exercia inicialmente contra o escravo era transferida para os negros em geral e seus descendentes mestiços. Nessa comunidade, com a coexistência do trabalho livre com o trabalho escravo e a ausência de condições materiais para a emergência de um estilo de vida senhorial, a desigualdade natural entre brancos e negros continuava sendo enfatizada como um elemento compensatório da modesta diferença entre as condições sociais de produção entre negros e brancos, visto que ambos produziam os meios necessários à sua própria subsistência. A discriminação do senhor sobre o escravo transformou-se na discriminação dos brancos pobres, sobre os negros em geral, ainda que esses fossem livres. A Abolição não teria provocado nenhuma alteração nessa '*desigualdade natural*'³⁴ colaborando para que a discriminação fosse preservada.

Somos levados a crer que existe uma certa cegueira deliberada em Kamel quanto a situação do negro no que tange à realidade social e econômica. Mais uma vez, percebe-se a discordância frente a Cardoso quando esse proclama que em regiões mais opulentas, o racismo se dava pela dominação senhorial do branco sobre o negro e com isso, *era a superioridade econômica que determinava a superioridade da raça* (p. 29). Kamel vê nessa afirmação que o branco em geral, era racista e que em livro posterior - *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional* - o jovem sociólogo³⁵ seguiria por esse caminho, analisando não o *racismo dos racistas, mas dos brancos em geral*, o que representaria uma grande heresia, para o jornalista, seguro que essa parcela da população não comungava dessa compreensão e muito menos exercia o racismo.

O cenário montado pelo jornalista deixa de levar em conta o *status* que a sociedade escravista determinou para os seres negros: ferramentas de trabalho, coisa, destituídos de direitos e negação da sua dignidade. Brancos pobres ou mestiços buscaram manter-se afastados dessa condição, negando a presença dos negros e buscando distanciar-se dessa situação. Fica mais ‘palatável’ para Kamel promover a idéia que situações opostas provocam um mesmo resultado, de acordo com os parâmetros do pensamento conservador, analisado por Hirschman. A Abolição traria novas dificuldades para as populações negras, pois seria preciso verificar o que fazer com os libertos. O negro, que para Cardoso *fora o sustentáculo exclusivo do trabalho na escravidão passa a ser representado como ocioso, por ser negro e assim por diante*.³⁶

Embora os pontos de vista dos estudiosos brasileiros pudessem apresentar diferenças, dispor de uma única identidade étnica tornou-se uma preocupação presente nas suas produções intelectuais desde a primeira República em: Sílvio Romero (1975), João Batista Lacerda (1911), Euclides da Cunha (1938), Nina Rodrigues (1957)³⁷, Alberto Torres (1982), Manuel Bonfim, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana (1920), Gilberto Freyre (1933) apenas para citar alguns exemplos.

O que buscavam formular era uma concepção do tipo étnico brasileiro, isso é, a definição do brasileiro enquanto povo e do país enquanto nação. Como característica comum a todos eles havia a influência do determinismo biológico dos fins do século XIX e início do XX e a crença na inferioridade das raças não brancas, principalmente a negra e na degenerescência do mestiço. Sílvio Romero colocava a questão se a união das três raças no Brasil ofereceria ao país uma feição própria, original, e acreditava ser

possível que um povo verdadeiramente brasileiro nasceria da mestiçagem dos três grupos étnicos e cujo processo de formação ainda se encontrava em desenvolvimento. O resultado desse caldeamento promoveria o fim da diversidade racial e cultural e a conseqüente homogeneização da sociedade brasileira. Tratava-se de uma nova forma de defender a predominância biológica e cultural branca com o desaparecimento dos elementos não brancos (MUNANGA, 1999:52).

A raça branca passa a ser considerada por Romero (1975)³⁸ como numericamente superior. A questão numérica aludida servia para enfatizar que na seleção natural, por meio da mestiçagem, o tipo racial mais numeroso, para ele o branco, tornar-se-ia majoritário, após algumas gerações, em virtude do aumento da imigração européia, ao final do tráfico de escravos, ao decréscimo da população negra após a abolição e ao extermínio dos índios. O processo de branqueamento da população seria obtido de forma gradual, em torno de três séculos. Vemos nesse caso que a mestiçagem era admitida por Romero unicamente como uma fase transitória, tendo Afrânio Peixoto³⁹ afirmado que *os mestiçados eram produtos de passagem*, e cujo resultado, promoveria o alcance de uma nação presumidamente branca.

Contrariando a tese considerada otimista de João Batista Lacerda (1911)⁴⁰ de que os negros assim como os índios e mestiços desapareceriam no intervalo de um século, Romero revê sua estimativa anterior e reconhece que o processo de branqueamento levaria de seis a sete séculos, ou até mais, para que se desse a absorção dos índios e dos negros e entendia que *o desaparecimento total do índio, do negro e do mestiço*, só seria possível, *se toda a miscigenação futura assegurasse a presença de um parceiro extremamente claro, senão branco*⁴¹.

Nina Rodrigues, em oposição, não compartilhava da tese desenvolvida por

Romero que previa o surgimento de uma civilização no Brasil originário da cultura branca com a contribuição dessa mistura racial, visto que considerava negros e índios como espécies incapazes. Ao rejeitar a unidade étnica pensada por Silvio Romero, Rodrigues recomenda *a institucionalização e a legalização da heterogeneidade, através da criação de uma figura jurídica denominada responsabilidade penal atenuada*⁴². Com esse instrumento seria possível gerir as diferenças entre as raças e seus subprodutos que compunham a população.

Sua discordância da tese de Romero – a existência de um tipo étnico brasileiro resultado da mestiçagem com predominância da raça branca – residia na compreensão que as raças cruzadas são profundamente degradadas enquanto um defeito dos colonizadores portugueses, a quem não reconhecia méritos, para quem se tratava de gente da pior espécie. Defendeu a institucionalização e a legislação da diferença, entendidas como o legítimo caminho para lidar com a dificuldade de construção de uma única identidade nacional.

A existência de um código jurídico único para toda a República era visto por Nina Rodrigues como um grave erro. Se, entretanto, a elite da época tivesse adotado as diferenças como previsto por ele, teríamos, por certo, caminhado para algo do estilo do ‘apartheid’. Na contramão da elite de então, não via no mestiço o passaporte para um Brasil branco, por compreender que a influência do negro seria sempre um fator de nossa inferioridade como povo (MUNANGA,1999:56). Via na mestiçagem algo em oposição ao apregoado por Romero, pois, em vez do embranquecimento, ele percebia o enegrecimento. Entusiasta de um determinismo climático, a diversidade de climas e das regiões brasileiras explicava o seu temor de um Brasil racialmente dividido entre o sul branco e o norte mestiço (Idem, p. 57).

Com Euclides da Cunha, em *Os Sertões*⁴³ encontramos a retomada da crença de um tipo étnico brasileiro resultante dos cruzamentos sucessivos dos três grupos raciais originais. Enquanto Romero acreditava na existência futura de um tipo racial nacional único, Cunha pensava na existência de vários tipos devido a heterogeneidade racial, aos cruzamentos, ao meio físico e também, à variedade de situações históricas.

Entretanto, postulava que o mestiço, via de regra, era um decaído, um desequilibrado e não contava com a energia física de seus ascendentes e tampouco da atitude intelectual dos ancestrais superiores (MUNANGA, 1999:57).

Euclides da Cunha teria se apoiado no tema do atavismo trazido pelo pensamento de Nina Rodrigues para explicar o que de instável existe no mestiço, isto é, a idéia de que a mestiçagem entre raças superiores e inferiores apaga as qualidades das primeiras e faz reaparecer as das últimas (MUNANGA, 1999:58). Cunha entendia que para promover uma possível integração étnica, caberia ao governo e a elite empenhar-se para dirigi-la e que a resposta era a emigração européia. Defendia um tratamento política e economicamente diferente para os setores baixos e nativos, que reunia a maior parte de brasileiros não brancos já que considerava a reação de Canudos, por ele retratada em *Os sertões* uma advertência terrificante para o governo.

Entre os críticos de *Os sertões*, Munanga cita Dante Moreira Leite (1969)⁴⁴ e Clóvis Moura (1990)⁴⁵, sendo que este último insistia no preconceito antinegrista de Euclides da Cunha, para quem não era possível admitir que os sertanejos, elevados por ele à categoria de símbolos, o cerne de nossa raça, pudessem ter recebido alguma influência dos elementos negróides, fosse através do sangue ou das culturas negras. Preferia reservar essa influência negativa aos *mestiços neurastênicos do litoral*, os mulatos.

O isolamento do homem sertanejo, na perspectiva de Euclides da Cunha, teria favorecido a constituição de uma raça superior àquelas encontradas no litoral e, tinha em comum com Sílvio Romero o uso dos conceitos de raças superiores e inferiores. Em ambos, o racismo era atenuado pela idéia de miscigenação. Para Romero era o branqueamento da população que a salvaria da degenerescência, enquanto para Cunha, o mestiço do interior do Norte estava se constituindo em raça e, imaginava que futuramente, alcançaria o desenvolvimento mental. O desfile de noções desabonadoras desses intelectuais a respeito da massa mestiça presente no território brasileiro contribuiria para alojá-las no imaginário da sociedade brasileira. O preconceito contra o negro era mais explícito em Euclides da Cunha, já que considerava o mestiço privilegiado do sertão resultado do cruzamento do branco com o índio e não com o negro que vivia no litoral⁴⁶.

Encontraremos outro tipo de questionamento em Alberto Torres (1982), para quem a diversidade racial não era um problema para a formação da identidade racial

brasileira. Influenciado por trabalhos recentes em antropologia e da arqueologia, de Franz Boas e de Ratzel, defendia que nenhum povo contemporâneo foi formado por uma raça homogênea e que isso não foi um impedimento para que formassem uma nação moral, política e socialmente, considerando que *se os indígenas, os africanos e seus descendentes não puderam progredir e aperfeiçoar-se isto não se deve a qualquer incapacidade inata, mas ao abandono em vida selvagem ou miserável, sem progresso possível*.⁴⁷ Via na exploração do país por estrangeiros, o grande problema do Brasil, facilitada pela alienação das elites frente à realidade nacional. Rejeitou o espectro da inferioridade racial e promoveu indagações novas a respeito do futuro da nacionalidade brasileira.

Iremos encontrar em Manoel Bonfim, junto com Alberto Torres, outra voz discordante das doutrinas racistas presentes então. Quanto a Bonfim, ele se predispôs a analisar os motivos históricos do atraso relativo do Brasil e da América Latina, e foi encontrá-los na mentalidade herdada da era colonial.⁴⁸ Criticou a política populacional brasileira, que após a abolição, abandonou os ex-escravos e defendia a ampliação do ensino e a diversificação da economia como uma saída. E para vencer o seu atraso

seria preciso apenas corrigir, educar ou eliminar os elementos degenerados. A real inferioridade da América Latina estava na sua falta de habitação e de educação. Mas isso é curável, altamente curável [...] A necessidade imprescindível é atender à instrução popular, se a América Latina se quer salvar (MUNANGA, 1999:63).⁴⁹

Edgar Roquete Pinto, influenciado pela leitura de *Os sertões*, distanciou-se dos fundamentos racistas de Euclides da Cunha. Creditava a ‘ignorância’ em que vivia o negro brasileiro ao fato desse não ter recebido uma educação adequada, o que lhe retirava a capacidade de progredir. Ainda que atento ao processo de branqueamento da população brasileira, afirmava que a diversidade racial não era o problema nacional, na medida que ele residia na educação de todos, claros e escuros. Identificado com Torres e Bonfim, estimava que a unidade nacional em um país novo emergente da colonização era de natureza político-econômica e jamais racial.

No período em que Oliveira Viana desenvolvia as suas idéias, responsáveis por provocar uma grande repercussão sobre a ideologia do embranquecimento, a antropologia e a arqueologia já haviam avançado frente às idéias racistas com os trabalhos de F. Boas e Ratzel (MUNANGA, 1999:61 e 65). Viana, a quem cabe, não a paternidade da ideologia do branqueamento, mas a sistematização e ênfase de um complexo de idéias racistas, dispõe de um número considerável de títulos que trataram

dessa questão. Referia-se aos mestiços como um produto do latifúndio e uma nova força na história colonial. Não dispõe de uma visão edificante dos mestiços, para quem mameluco era inimigo do índio e o mulato desdenhava e se afastava do negro. Sendo desprezado pelos brancos e afastado dos negros e índios, o mestiço encontrava-se numa situação social indefinida, e torna-se um desqualificado permanente na sociedade colonial.

Viana entendia que o mestiço era infixo e desocupado, mas o proprietário de terras da colônia se interessava em conservá-lo próximo de si, pois garantia a defesa de seus domínios, ainda que essa função protetora não eliminou os preconceitos a seu favor. Eles teriam sido vítimas de uma armadilha, ao buscar uma situação social que os diferenciasse dos negros e dos índios, e Munanga (1999:66) acrescenta que

esse passado do comportamento do mestiço na era colonial, talvez fruto de uma política de dividir para melhor dominar, ofereceria os primeiros elementos explicativos da desconstrução da solidariedade ente negros e ‘mulatos’ que repercute até hoje no processo de formação da identidade coletiva de ambos.

Oliveira Viana classificou o mulato duplamente. O mulato inferior, aquele que resultou do cruzamento do branco com o negro de tipo inferior, originando um mulato incapaz de ascensão e, o mulato superior, produto do cruzamento do branco com o negro superior, em que via um ariano, o qual fosse pelo caráter ou inteligência poderia colaborar com os brancos na organização e civilização do país, dizendo que eram *aqueles que em virtude de caldeamentos felizes mais se aproximam pela moralidade e pela cor do tipo da raça branca superior.*⁵⁰

Após a Independência, de acordo com Viana, os esforços de ascensão social, via letramento, casamento e posse de terras nos novos núcleos teria permitido que os mestiços ‘superiores’ pudessem ser incorporados às classes superiores. Como Nina Rodrigues, compartilhava da idéia do atavismo, isto é, numa lei antropológica inevitável que faz com que os indivíduos resultantes da mestiçagem tendem a retomar as características físicas, morais e intelectuais das raças originais.

Como Euclides da Cunha, estimava que a distância entre negros e brancos é bem maior que a distância racial entre brancos e índios, que pelo menos no físico, rígidos e sólidos, parecem superiores aos mulatos, defendia Euclides.

Ainda que acreditando no atavismo e na degenerescência, em particular dos mulatos, Viana investiu intelectualmente no processo de apuramento sucessivo, que

levaria ao branqueamento da sociedade brasileira. O mulato inferior seria eliminado pela degenerescência ou pela morte, enquanto o mulato superior, sujeito a apuramentos sucessivos, após cerca de cinco gerações o levaria a clarificar-se cada vez mais (MUNANGA, p.69).

Viana vai recorrer ao fenótipo, definido pelas características físicas aparentes para identificar as qualidades morais e intelectuais dos mestiços, o que lhe confere o papel de um dos maiores protagonistas na construção da ideologia racial brasileira, marcada pelo ideal do branqueamento. Esse tipo de configuração seria mais tarde identificado por Oracy Nogueira (1985) como preconceito de “marca” ou de “cor”, diametralmente oposto ao preconceito de “origem” tipicamente americano, e que se baseava na dimensão sanguínea.

Ao mesmo tempo em que Oliveira Viana dispunha de uma visão cáustica contra os mestiços e a degenerescência das camadas mestiças, por ele compreendidas como inferiores, acrescentou um argumento que teria uma repercussão até hoje no interior da sociedade brasileira: a igualdade e a harmonia presentes em todos os segmentos étnico-raciais da nossa sociedade. Contradição a parte, proclamava que

em nenhum país do mundo coexistem, uma tamanha harmonia e tão profundo espírito de igualdade, entre os representantes de raças tão distintas. Homens de raça branca, homens de raça vermelha, homens de raça negra, homens mestiços dessas três raças, todos têm aqui as mesmas oportunidades econômicas, as mesmas oportunidades sociais, as mesmas oportunidades políticas. Está, por exemplo, ao alcance de todos a propriedade da terra. Franqueados a todos os vários campos de trabalho, desde a lavoura da terra às mais altas profissões (MUNANGA, 1999:71)⁵¹

Ao mesmo tempo, reconhece as diferenças antropológicas entre as três raças e, também, os problemas sociais próprios dessa diversidade de tipos étnicos e psicológicos, ainda que essas mesmas desigualdades fossem negadas por ele no plano político. Ao defender claramente a idéia de ‘*democracia racial*’ somos levados a perceber que ele rechaça no plano biológico, fatos e acontecimentos indubitavelmente de ordem sociológica (MUNANGA, p.73).

Ao mesmo tempo em que surpreende, causa um certo desconforto a retórica que Viana utiliza quando compara a situação de conflito racial que, segundo ele, diferenciava o Brasil dos Estados Unidos. Afirmava que o amor impediria que o problema racial viesse a surgir no Brasil. Essa argumentação serviria, principalmente,

para fortalecer aquilo que Munanga (p.78) chamou de *o papel da mestiçagem na desconstrução da identidade negra*.

Voltando a Viana, iremos encontrar o depoimento onde ele esclarece que

a miscigenação roubou o elemento negro de sua importância numérica, diluindo-o na população branca. Aqui o mulato, a começar da segunda geração, quer ser branco, e o homem branco (com rara exceção), acolhe-o, estima-o e aceita-o no seu meio. [...] a mistura de raças é facilitada pela prevalência do 'elemento superior'. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui [grifado por mim]. É óbvio que isso já começou a ocorrer. Quando a imigração, que julgo ser a primeira necessidade do Brasil, aumentar, irá pela inevitável mistura, acelerar o processo de seleção (MUNANGA, 1999:78).⁵²

Vai se tornando mais evidente que essa seleção serviria para estimular a conseqüente descaracterização da identidade negra no Brasil. O projeto da elite intelectual brasileira, de então, entendia o processo de miscigenação como uma dupla possibilidade: poderia anular a superioridade numérica do negro, como também, alienar os seus descendentes mestiços, por intermédio da ideologia do embranquecimento, o que colaboraria para evitar os conflitos raciais já presentes em outros países. E com isso, não menos importante, se asseguraria o comando do país pelo segmento branco, o que permitiria impedir a sua *'haitinização'*, como percebido por Kabenguele Munanga.

A chegada de sociólogo Gilberto Freyre a essa discussão e análise, ocorreu a partir dos anos de 1930, quando se delineava uma alteração na conjuntura política mundial com evidentes repercussões na cena brasileira. A questão do desenvolvimento social ganha relevância e, as teorias raciológicas dos fins do século XIX sofriam muitas críticas sendo compreendidas por alguns como obsoletas. Freyre retomará a discussão sobre a temática racial, mas reinterpretando a mesma problemática, deslocando o eixo da discussão ao promover a passagem do conceito de “raça” ao conceito de cultura. Com isso promoveu um maior distanciamento entre o biológico e o social, o que favoreceria uma análise mais rica da sociedade. As teorias antropológicas que dispunham de estatuto científico eram outras, lembra Ortiz (1985:41), o que faz com que o autor de *Casa grande e senzala* se volte para o culturalismo de Boas.

No hoje clássico *Casa grande e senzala* (1954), ele descreve a história social do mundo agrário e escravista do nordeste nos séculos XVI e XVII, caracterizado pelo desequilíbrio entre os sexos e provocado pela escassez de mulheres brancas. Isso teria provocado as práticas sexuais dos senhores brancos com as índias e as escravas de origem africana. De acordo com Freyre, essa aproximação teria sido facilitada pela

flexibilidade natural do português e esclarecia a origem histórica da miscigenação. Freyre interpretou a família patriarcal do nordeste brasileiro como o grande fator da colonização e responsável única pelo princípio da autoridade, obediência e coesão. Ofereceu a essa família, a capacidade de integrar, de forma harmoniosa, a sociedade brasileira, arrefecendo a angústia provocada pela diversidade racial e promovendo o alívio da democracia racial.⁵³

Com Freyre, a mestiçagem ganhou novo *status* social e cultural, diferentemente dos autores anteriormente mencionados. Ele contribuiu, sem dúvidas, ao reconhecer as positivas contribuições de índios, negros e mestiços na cultura brasileira e sua influência no modo de vida da classe hegemônica senhorial. Descartando o estigma da degenerescência, presente na argumentação de seus antecessores na cena intelectual brasileira, ele erigiu a mestiçagem à condição de valor positivo, tendo com isso, oferecido elementos de fundamento para uma identidade que há muito vinha sendo formulada. Com a tríade branco, negro e índio Freyre consolidaria o mito originário da sociedade brasileira. As misturas teriam ocorrido não somente no âmbito racial, mas também na dimensão cultural.

A união dessa dupla mistura teria colaborado, como interpreta Munanga, ainda que discretamente, mas contestado por Kamel, para a construção do mito da democracia racial. Esse mito, como colocado por Munanga (p.80), foi formulado sobre a mestiçagem biológica e cultural das três raças e favoreceu uma grande penetração na sociedade com a idéia de uma convivência harmoniosa entre indivíduos de todos os segmentos sociais e étnicos, permitindo que as classes hegemônicas diluíssem a percepção dos mecanismos de exclusão vivenciados pelas comunidades não-brancas.

Sobre Freire e a democracia racial, Kamel afirma que ele não foi o autor desse conceito, do qual, inclusive, discordava. A leitura de Freire o faz concluir que a nossa miscigenação *não é a nossa chaga, mas a nossa principal virtude* (KAMEL, 2006:19). Em seus escritos, Kamel irá buscar apoio, no âmbito da academia, de alguns intelectuais que negam o racismo e a discriminação dos negros em nossa formação social, como Ivone Maggie e Peter Fry.⁵⁴

Podemos perceber como os elementos reunidos acima, nos oferecem um conjunto de dados que auxiliam a esclarecer como a idéia de mestiçagem conduziria a um modelo de sociedade unirracial e unicultural, organizada a partir do modelo hegemônico racial e cultural branco. Este modelo subentende, na compreensão de

Munanga (1999:90) *o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização* ainda que em nenhum momento se tenha discutido a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural.

Na década de 1970 iremos encontrar em Abdias do Nascimento e outros representantes do mundo afro-brasileiro, vozes discordantes propondo abordagens favoráveis à construção de uma verdadeira democracia plurirracial e pluriétnica. No prefácio do livro de Nascimento (1978:20), Florestan Fernandes chama a atenção para o fato de pela primeira vez encontrar a idéia do que deve ser uma sociedade plurirracial como democracia: *ou ela é democrática para todas as raças e lhes confere igualdade econômica, social e cultural, ou não existe uma sociedade plurirracial democrática. À hegemonia da 'raça' branca se contrapõe uma associação livre e igualitária de todos os estoques raciais.*

Para Abdias, a tese do branqueamento da raça negra foi considerada como uma estratégia genocida, sendo a mestiçagem o primeiro passo para o branqueamento gradual da população. Thales de Azevedo observa que a mistura racial não se deu através do respeito mútuo nem por meio do intercasamento e enfatiza as bases que precederam a mistura, acrescentando que *mestiçagem é antes indício de discriminação porquanto resulta mais de concubinação e de relações fortuitas do que de casamento, pois neste o preconceito atua com sua maior força.*⁵⁵

Naturalmente que a política e a ideologia do branqueamento provocaram uma pressão psicológica intensa sobre os africanos e seus descendentes, forçados a alienar sua identidade para que viessem a se transformar, cultural e fisicamente em brancos. Com isso, a ambigüidade da linha de cor/classe social e o embranquecimento expressam mecanismos estratégicos que contribuíram individualmente na ascensão de negros e mestiços na sociedade brasileira. Nos anos de 1930, a imprensa negra, criada nessa década em São Paulo, passou a *denunciar as práticas discriminatórias contra os negros, existentes na procura de emprego, no ensino, nas atividades e lugares de lazer* (MUNANGA, p.97).

Capítulo 2 – Da idéia de melhorar a raça à importância de reconhecê-la: pequeno percurso histórico para o entendimento da Lei 10.639/2003

*Os descendentes [dos negros puros] mestiçados com os brancos,
são produtos de passagem: [...] são brancos os que não se
revelam escuros na alma. [...] Muito preto e mestiço conheci, e
venero, porque tiveram e têm a alma branca.*
Afrânio Peixoto¹⁰

*Branquinho, neguinho, branco, negão:
Percebam que a alma não tem cor,
ela é colorida, ela é multicolor.*
André Abujamra¹¹

Eugenia e mistura racial enquanto processo histórico

A dimensão de relevância que ocupa o debate contemporâneo sobre o tema da inclusão racial no ensino brasileiro, deve ser entendida como o resultado de uma longa trajetória histórica de lutas repleta de embates, de reivindicações, de ações políticas, que envolveu o movimento negro, e se fortaleceu mais recentemente associada às lutas de todos os setores da sociedade brasileira a favor da redemocratização. O que pode ser confirmado nas análises produzidas pela academia em número cada vez maior a respeito da desigualdade racial e da importância do acesso à escola por parte da população negra. Esse crescimento da produção intelectual, além de oferecer novas interpretações sobre os temas estudados, contrariou a versão clássica que vinha sendo elaborada por pensadores desde o final do século XIX, como também as novas referências teóricas que, nas primeiras décadas do século XX foram sendo construídas para forjar, tanto para o público interno, como para o público externo, a compreensão do Brasil, de ter sido capaz de conduzir sem conflitos as relações raciais entre brancos e afro-brasileiros, fornecendo uma imagem de cordialidade, onde além de ocultar o racismo e as muitas formas de discriminação, utilizava as diferenças para manter tudo no mesmo lugar, ainda que para isso fosse preciso negar a desigualdade racial vigente. A idéia de manter as coisas no mesmo lugar é uma referência à tese da futilidade como compreendida por Hirschman (1992:44) que encontra junto à literatura, sinais de um certo tipo de retórica portadora de enunciados que procuram por em dúvida, os efeitos que um dado movimento de mudança social poderá vir a ter. E recolhe dois indícios desse tipo de

argumentação que traduzem a visão da intransigência, abertamente conservadora, já que concorrem para levar a crer que as mudanças devem existir apenas enquanto ilusão, não mais que um devaneio coletivo, dissimulando, simultaneamente, os esforços estruturados para a sua não realização. Desenha, então a possibilidade de mais uma nova contradição, pois em vez de se promover a *lei do movimento*, o que se vivencia é a aplicação da *lei do não-movimento*. Temos, então, o uso da *lei do não-movimento*, transformada em uma estratégia para impedir a mudança, e um de seus indícios ele encontra no interior do romance *O Leopardo*, do Barão de Lampedusa (1959) quando oferece destaque ao conhecido paradoxo: *Se quisermos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude* (HIRSCHMAN, 2006:44).¹² Na perspectiva da *tese da futilidade*, seja qual for a mudança ou política pública prevista, é prioritária a elaboração de várias ações de caráter persuasivo, de modo a formar opinião no sentido que a mudança social não terá nenhum efeito. Um outro indício serve como expressão de outra faceta reacionária dessa mesma tese, agora colocando-a em um cenário dinâmico quando ele, então, se reporta ao dito proverbial de Lewis Carrol em Alice no País das Maravilhas: *Aqui é preciso correr o máximo que se pode para ficar no mesmo lugar* (HIRSCHMAN, 1992:44-45).

Mais recentemente, na segunda metade do século XX coube ao regime militar brasileiro instalado em 1964, silenciar a discussão sobre a desigualdade racial, dificultando a reflexão das populações negras, fosse acerca de sua história, como também, dos procedimentos usados para usurpar-lhes os direitos negados, com a intenção de obstaculizar a organização dos setores democráticos da sociedade a favor da igualdade racial. Naturalmente que num período em que os direitos democráticos foram suprimidos, qualquer concepção de democracia, ainda que racial, não era admitida e nem tolerada. Internamente não se oferecia nenhuma facilidade para a expansão dos debates, o que era favorecido pela existência de um truculento sistema de repressão e um aparelho de censura dos meios de comunicação. Internacionalmente, somente a visão oficial apresentada pelo Itamaraty, à época um importante porta-voz da propalada democracia racial, poderia fornecer elementos a respeito das relações étnico-raciais no Brasil, apresentado como a maior democracia racial do mundo.

Enquanto um provável exemplo de uma ação da ditadura a fim de silenciar a divulgação da realidade racial brasileira, encontramos citado em Nascimento (1978) que lembra acontecimento em 1977, em Lagos/África, para o qual nem o professor Pio Zirimu¹³, diretor do Colóquio do II Festival Mundial de Artes e Culturas Negras –

FESTAC/77, conseguiu saber o motivo por que o ensaio inscrito por Abdias (NASCIMENTO, 1978:26).¹⁴ - que a pedido do diretor do Colóquio deveria ser apresentado como conferência pública - não foi aceito para integrar a programação do Colóquio, o evento mais importante do FESTAC, já que, por sua qualidade, estava convencido que reunia os requisitos exigidos para ser publicado¹⁵, principalmente, pela análise, denúncias e informações que oferecia sobre a realidade sócio-econômica das populações negras no Brasil. Em carta endereçada a Nascimento, de 15 de dezembro de 1977, Zirimu comunicou que o material a ser apresentado pelo brasileiro “foi rejeitado pelo *establishment*” (NASCIMENTO, 1978:25). A argumentação usada no ensaio, a partir da pesquisa feita, amparada por um conjunto de dados e registros, desfazia a construção da insistente retórica da ‘*democracia racial*’, o que, provavelmente, punha em risco a versão a ser apresentada pela diplomacia brasileira, esta sim, inscrita na programação oficial do evento. Preocupava ao Itamaraty o grande interesse das delegações africanas em torno de informações sobre a condição social do negro brasileiro, levando em conta que se tratava do maior país de população negra fora da África, e que, por pouco, quase se transformou num incidente diplomático. Interesse também focalizado na esperada exposição de Abdias, cuja ausência de esclarecimentos sobre a não aceitação e a retirada do seu ensaio da programação do evento, de forma silenciosa, sem nenhuma justificativa e considerada suspeita, trouxeram um certo desconforto para os organizadores do evento (NASCIMENTO, 1978:11).¹⁶, o que chamou ainda mais, a atenção dos intelectuais africanos presentes. Também a imprensa da capital nigeriana ofereceu amplo espaço divulgando a rejeição do ensaio. O Ministro da Educação e chanceler do comitê do Colóquio, coronel Ahmadu Alin informara à imprensa que não sabia da *rejeição de nenhum trabalho exceto aqueles que se atrasaram no prazo exigido para a submissão* e que alguns trabalhos poderiam ter sido excluídos *por não serem estritamente acadêmicos ou*, porque poderia haver a intenção de *usar o fórum para propagar crenças ideológicas* (NASCIMENTO, 1978:26)¹⁷, ainda que Abdias do Nascimento ponderasse que nenhuma das três situações pudessem ser aplicados ao seu ensaio (p.26-27). Esse episódio nos traz à memória a velha e conhecida denuncia do diplomata Joaquim Nabuco que afirmava que *a mentira difundida no estrangeiro permite ao governo nada fazer no plano interno do país* (Idem, p. 90).

É preciso lembrar que esse período – quando do estabelecimento da ditadura militar brasileira – corresponde no plano internacional à formação dos grandes movimentos sociais específicos, especialmente, os de mulheres, de homossexuais e o de

negros que não só mostraram/demonstraram uma grande e variada capacidade de organização, como a partir de exigências que colocavam em ‘xeque’ o modo discriminatório como vinham sendo tratados até então, no qual eram remetidos à *invisibilidade* pelas forças hegemônicas – formadas pelos que se diziam brancos, homens e heterossexuais - conseguiram avanços sociais e legais importantes, além de *espaçotempo*¹⁸ nos trabalhos acadêmicos.

Na década de 1990, já se percebia que os movimentos sociais a favor da eliminação dos estereótipos em torno da população negra ganhavam maior visibilidade, inclusive com a campanha “100% Negro”, voltada para contribuir para a criação de uma identidade negra. Foi o período em que pela primeira vez um presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, reconhecia publicamente o Brasil como um país racista. Nessa mesma ocasião, o presidente da República convidou representantes da academia para um encontro nacional para se tratar sobre a desigualdade racial. Enquanto Jerry D’avila (2006:10) falando na primeira pessoa, admitia que *naquele instante, não percebi que esse encontro seria um grande passo na transformação da maneira pela qual políticas públicas, especialmente educacionais, abordavam questões raciais na sociedade brasileira*, ao mesmo tempo iremos encontrar em Kamel (2006:35), quando se refere ao lançamento do Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), no dia 13 de maio de 1996, a opinião - portadora de um certo regozígio - que o Programa disporia de metas muito claras no caminho da nação bicolor, mas dizendo que algumas dessas propostas¹⁹ jamais entraram em vigor, e muitas outras, demoraram a sair do papel. Não chega a causar espanto essa compreensão de Ali Kamel, para quem tudo teria resultado, unicamente, da iniciativa de um velho sociólogo, que teria teorizado no passado sobre a ausência da igualdade racial no país. Fica ausente em sua análise a existência dos atores sociais, ou mais, de um variado *elenco social* e das pressões advindas dos movimentos sociais, da constituição do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR) em 1978 e a sua ampliação pelos estados brasileiros ao longo da década de 1980 quando passou a ser identificado pela sigla MNU. Trata-se de uma outra frente de luta para os afro-descendentes, em torno do conceito de cidadania, do respeito aos direitos humanos, recolocar a questão da dignidade. Portanto, é também, conquista, não pode ser reduzida a um mero resultado de uma prática do tokenismo, como já fora percebido por Baran e Sweezy (1974:271) quando descreveram a existência de um conjunto de

estratégias a fim de dividir e enfraquecer o movimento negro de protesto e impedir que ele possa desenvolver completamente seu potencial revolucionário. Essas estratégias podem ser apropriadamente agrupadas sob o título de 'tokenism': a política de concessões mínimas a fim de captar a confiança e garantir poder.

O que denota que Ali Kamel não reconhece nessa atitude política do então presidente um atendimento às pressões tanto das populações negras tanto quanto de setores democráticos da sociedade brasileira, todos preocupados em buscar promover mudanças significativas para a condição dos negros.

Em muitos momentos, como se poderá verificar, a argumentação usada pelo jornalista Kamel, conduz às teses formuladas por Hirschman, em particular, a tese do *efeito perverso* quando esse último analisa a trajetória do conceito de cidadania. Ao invés de representar sinais que deveriam propiciar um avanço em direção a melhoria das condições de vida das populações afro-descendentes, inversamente, Fernando Henrique teria proporcionado uma separação entre brancos e não brancos no interior da sociedade brasileira, maculando dessa forma a idéia da miscigenação, tão cara ao jornalista e única forma de compreender a *diversidade pluriétnica* da sociedade brasileira, comprovadamente, um conceito não valorizado nas análises do referido autor.

Ainda que pudesse não ser esta a intenção de setores do governo Fernando Henrique Cardoso, autoridades tanto da órbita federal como estadual, passaram a desenvolver novas medidas de inclusão social. E a falta de sintonia em torno de algumas orientações mostrava as diferenças existentes no governo federal, como entre o ministro da Justiça, José Gregori, e o ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. O primeiro defendia a cota de 20% para negros nas universidades, enquanto o segundo, entendia ser essa uma orientação não administrável (D'AVILA, 2006:11). Se a partir dessa conjuntura, uma parcela do Brasil assistia e outra participava do debate sobre políticas públicas associadas à desigualdade racial e suas repercussões na educação, o regime de cotas nas instituições públicas de ensino superior propiciou a discussão pró e contra essa medida, levando-a do interior das universidades para outros setores da sociedade brasileira, ainda que não tenha sido essa a primeira vez que um debate sobre políticas públicas associadas às populações negras tenha se realizado no Brasil.

No período entre as duas guerras mundiais, por exemplo, o Brasil assistiu a um debate no qual o pensamento racial contribuiu para a elaboração de políticas públicas, que não por mera coincidência ocorreu no período em que os sistemas públicos de educação estavam sendo instituídos. A partir das discussões sobre a composição racial da sociedade brasileira que ocorreram em finais do século XIX, foi percebida a

importância de transportar para o âmbito do cotidiano escolar, as questões originárias das correntes intelectuais e científicas internacionais que eram adotadas e interpretadas pela inteligência brasileira. Educadores, médicos, cientistas e intelectuais, passaram a organizar um modelo de escola universal que pudesse contribuir para embranquecer a nação, *liberando o Brasil do que eles imaginavam como a degeneração de sua população* (Idem, p.12). Permanecia a concepção que as populações pobres e/ou as pessoas negras eram sub-cidadãos em virtude do conceito da degeneração, condição que fora herdada através de seus antepassados, adquiridas por seus filhos e desse modo, enfraquecia a nação. Transformar essa população em cidadãos-modelo seria possível a partir da colaboração da ciência e da política, como pareciam acreditar os educadores responsáveis por organizar a expansão e a reforma educacional. Caberia aos procedimentos a serem adotados pelas escolas cariocas²⁰ transformar uma parcela expressiva da população não-branca e pobre em seres embranquecidos, fosse em sua cultura, higiene, comportamento e por que não, até na cor da pele. Se por um lado, se abriram oportunidades que expressaram o atendimento a pessoas historicamente excluídas, poderemos perceber, ao mesmo tempo, que alunos pobres receberam um tratamento desigual, enquanto rotulados como doentes, mal-adaptados e problemáticos.

No período entre 1917 a 1945, que corresponde à República Velha e a Era Vargas, a noção de inferioridade racial foi sendo substituída por outra, a da maleabilidade dos seres humanos. Foi o período de adesão ao pensamento eugênico, interessado em ‘*aperfeiçoar*’ os seres humanos a partir das intervenções científicas, culturais e médicas. Esse ideário se fez presente nas práticas dos educadores responsáveis pelas reformas na educação pública e influenciariam as instituições que viriam a ser criadas por eles. Considero importante lembrar que, principalmente a partir da gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde (1934-1945), *a institucionalização da saúde pública adquiriu especificidades* [considerando que] *o sistema dependeu principalmente da iniciativa do poder executivo, o que não excluía uma articulação com os estados e municípios* (CAMPOS, 2006:26) num momento em que se consolidava um modelo de Estado autoritário. Desde 1920 já se percebiam os distintos agrupamentos a favor da organização de um amplo sistema de saúde, interessados nas ações de prevenção e educação sanitárias. Tinha como princípio alterar comportamentos individuais – tarefa da educação em saúde – imputando ao indivíduo a responsabilização por sua saúde (CAMPOS, 2006:253-254).

Os intelectuais e funcionários públicos brancos progressistas que iniciaram a implantação do ensino público universal no Brasil na 1ª metade do século XX foram influenciados, segundo esse mesmo autor, pela ideologia racial de três formas: pela dominação branca no período da colonização e o modelo europeu que adotaram; pelo pertencimento, dos intelectuais e formuladores de políticas, à elite branca o que os fazia defender valores que associavam ao branco a superioridade; pela criação de políticas educacionais em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno sendo influenciados pela visão que atribuíam à raça (D'AVILA, 2006:24).

A escola que viriam a criar deveria promover a sua visão de uma nação brasileira ideal nas crianças pobres e não brancas. A idéia de raça passou a ser metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro, fazendo convergir a noção de mistura racial enquanto processo histórico: da negritude (passado) a brancura (futuro). Tratava-se de promover e enfatizar o estigma da negritude, associada à ausência de saúde, à preguiça, à criminalidade. Ao mesmo tempo, a brancura encarnava virtudes desejadas como a saúde, a cultura, a ciência, a modernidade.

De perto ninguém é normal: pensamento eugenista e educação

Chegara o momento, assim, naquele período, de se pensar a construção do homem brasileiro. A atitude de Gustavo Capanema em 1938, titular do Ministério da Educação e Saúde, foi emblemática, e traduz uma representação desse momento na história do país. O artista plástico Celso Antonio apresentou ao ministro sua proposta de escultura, a ser colocada na frente do edifício-sede, uma obra que reuniu o arquiteto francês modernista Charles Le Corbusier e os jovens arquitetos Lucio Costa e Oscar Niemeyer. O resultado da obra arquitetônica deveria chamar a atenção do mundo, e era preciso que existisse uma completude entre o edifício e a estátua, de modo a proclamar a função da educação pública para tornar os brasileiros brancos e fortes dignificando seu brilhante futuro. Mas a figura apresentada por Celso era a de um caboclo, um personagem do interior do país, mestiço e barrigudo (D'AVILA, 2006:48-49).

O que defendiam, além do ministro, também os seus assessores, era a importância de a escultura oferecer a imagem de um homem branco e não de nenhum outro grupo em assimilação. A discordância entre o ministro e Celso Antonio chegou à imprensa, provocando a ampliação do debate e, expressando o conflito entre os ideais estéticos e a realidade do país, enquanto Celso Antonio insistia que ao olhar para o Brasil, era aquilo que ele via. A ausência de um consenso provocou a recusa da estátua

que reproduzia o caboclo e a idéia acabou sendo abandonada (D'AVILA, 2006:51). A fragilidade do homem médio brasileiro estimulava a elite do Brasil a procurar, por meio da eugenia a estruturar e a criar esse futuro homem brasileiro. A compreensão dessa ciência com sendo capaz de 'aperfeiçoar' física e mentalmente a raça humana pela manipulação dos traços genéticos passou a ser defendida pelo crescente grupo de cientistas e cientistas sociais que ocupavam os cargos responsáveis pelas políticas sociais. A partir das duas correntes genéticas principais que disputavam a hegemonia do campo²¹ se formaram dois grupos eugenistas. Os que integravam o campo 'leve' (lamarckiano) que entendia ser possível uma melhoria racial por meio da saúde, influências ambientais, valores culturais e circunstâncias de reprodução. E em oposição a esse campo, os eugenistas 'pesados' (mendelianos) que eram contra a modificação dos traços e se detinham na eliminação do que entendiam ser os traços indesejáveis por meio do controle da reprodução, conforme sistematizado por Nancy Stepan²².

Os eugenistas brasileiros adotariam a posição do francês Lamarck, pois se o Brasil era um grande hospital, seus pacientes poderiam ser curados. Mas quem eram os eugenistas brasileiros? Um grupo formado por médicos, cientistas e cientistas sociais nacionalistas que tinham em comum o desejo de ver o Brasil eliminar a degeneração, que teria resultado da mistura das raças e culturas e pela pobreza e costumes primitivos e insalubres. Sua reunião ocorreu a partir da segunda década do século XX quando foram se organizando associações que visavam a expansão da eugenia e a dispor de oportunidades para discutir a expansão desse conceito. Considerada a nova imagem da civilização brasileira nos anos de 1920 na análise de Queiroz (1988:75), ela teria surgido *num momento que os intelectuais conservadores demonstram um nacionalismo truculento* enquanto os intelectuais progressistas já haviam proclamado a sua concepção do 'ser brasileiro' durante a Semana de Arte Moderna em 1922. Ali a civilização brasileira teria sido vista como interpenetração das três heranças culturais distintas: a indígena, a branca e a negra. O valor e a riqueza residiriam exatamente nessas três fontes heterogêneas. Daí o conceito de *antropofagia*, cunhado por Oswald de Andrade: *ela devorava e digeriria todos os traços culturais introduzidos no país, transformava os indivíduos portadores desses traços e criava um povo novo, uma nova civilização* (Queiroz, 1988:76).

Apesar desse processo complexo e contraditório, uma parcela expressiva de intelectuais que vieram a integrar as associações eugenistas, teriam uma importante participação no processo de estruturação da educação pública nos estados brasileiros.

Como Fernando de Azevedo, responsável pelas reformas nos sistemas escolares do Rio de Janeiro (1926-1930) e de São Paulo (1933-1934) e secretário da Sociedade Eugênica de São Paulo, a primeira a ser organizada no Brasil. Também Roquete Pinto, que integrou a administração do sistema escolar do Rio de Janeiro (1931-1935) era membro da Sociedade Eugênica como também da Liga da Higiene Mental. Afrânio Peixoto, médico e pioneiro da medicina legal que dirigiu o sistema escolar do Rio de Janeiro, à época Distrito Federal (1917-1922) foi membro da Liga da Higiene Mental. Era comum que esses pensadores originários da elite do país, participassem de mais de uma associação²³ formando um *lobby* e difundindo um papel maior do Estado no tratamento das causas da degeneração. A eugenia lhes servia como linguagem comum no diálogo com outras disciplinas e ofereceu para suas próprias disciplinas o papel de base para as políticas sociais (D'AVILA, 2006:54).

Diferenciando-se de outros países, esses eugenistas não se detiveram nas práticas internas dos laboratórios propiciando que a eugenia fosse para fora deles e integrada às políticas públicas. Isso lhes oferecia uma dupla vantagem. Fornecia às autoridades científicas, médicas e científico-sociais em geral, um código mais simples que explicava as idéias de inferioridade racial e permitindo definir as estratégias a fim de lidar com essas idéias ou aperfeiçoá-las. Em segundo lugar, os eugenistas estruturaram o seu grupo como uma solução científica para o que representava um problema social. E com isso, além das políticas de embranquecimento da população por intermédio da imigração européia, foram sendo introduzidas novas políticas que pretendiam embranquecer também, o comportamento e as condições sociais. Passaria a ser consenso entre os formuladores de políticas a importância das escolas enquanto locais privilegiados na batalha contra a “degeneração” e poderiam vir a se transformar em laboratórios eugênicos, isto é, locais onde as idéias sobre raça e nação eram testadas e aplicadas na sua clientela infantil. *Os professores ensinavam aos alunos que fazer parte da raça [brasileira] era a chave para a cidadania e o sucesso* (D'AVILA, 2006:56). Aqui se firmava a idéia a respeito da importância de se descartar as práticas culturais africanas e indígenas, o que representava o embranquecimento comportamental. Ainda que a idéia de raça brasileira tenha significado pouco para as massas, os programas inspirados na ‘raça’ que se firmaram na década de 1920 serviam para a convergência das elites e dos pobres num projeto comum que teria importantes repercussões na definição do pensamento racial no Brasil. E esses projetos educacionais dos eugenistas ganharam expressão durante a era Vargas, auxiliando a promover a noção do Brasil

como uma democracia racial, ainda que as desigualdades raciais fossem tão visíveis. A prática da eugenia ao mesmo tempo em que mascarava a questão da hierarquia social e das desigualdades de todo tipo, por intermédio de uma linguagem científico-social servia para desracializar e despolitizar a imagem da sociedade brasileira.

E poderemos observar, que as práticas dos educadores eugenistas não precisavam fazer uso explícito de argumentos raciais, ainda que excluíssem parcelas da população em termos raciais. Tais procedimentos discriminatórios, além de impedir a adoção da igualdade racial, não se construíram sobre um vácuo histórico e, *essas atitudes, de alguma maneira, adiavam as expectativas de cidadania para esses segmentos da população* (PAIXÃO & GOMES, 2006).

O surgimento de opiniões contrárias ao racismo europeu e norte-americano influenciadas pela antropologia cultural e pelo pragmatismo das elites nativas permitiu perceber a degeneração como um problema médico, cultural e psicológico e, portanto, uma idéia mais aproveitável frente às teorias raciais mais antigas. Monteiro Lobato foi apontado por D'ávila como o convertido mais identificado ao campo ambiental da ideologia racial por meio do seu personagem Jeca Tatu, tornado conhecido num ensaio de 1914. O caipira representava o que havia de equivocado nas subclasses racialmente mistas do país, o que lhe permitiu reconhecer que o *ensaio abertamente racista retratava o caipira como a causa das deficiências econômicas e políticas da nação* (D'AVILA, 2006: 56). Tal interpretação do caipira seria revista quatro anos depois numa coleção de ensaios do escritor, onde através da parábola “*A ressurreição do Jeca Tatu*” o caipira era curado da degeneração pela medicina, o que lhe permitiu transformar sua propriedade rural, tornar-se rico, feliz e viajar. Não por acaso, essa coleção chamada de *O Problema Vital* foi publicada pela sociedade Eugênica de São Paulo e pela Liga Pró-Saneamento (D'AVILA, p.59).

Passava a prevalecer a idéia que a degeneração por ser ‘*adquirida*’, poderia ser mitigada e influenciou o movimento da educação pública. O interesse em promover um futuro ‘*saudável*’ para o país aproximou médicos e educadores conciliando diferentes profissões e disciplinas científicas.

Em 1922 Lourenço Filho, aos 25 anos, professor da Escola Normal de São Paulo foi catapultado para o Ceará onde responderia pela reforma da educação naquele estado. Seu nome seria aclamado como um profissional de peso na psicologia infantil e na administração escolar nas décadas seguintes, sendo em 1930 diretor do Instituto de

Educação do Rio de Janeiro. Foi, também, o organizador e dirigente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Foi mais um exemplo de articulação da elite intelectual, que de comum acordo administrava nacionalmente a educação local. A sua presença no Ceará não se deu sem conflitos com as oligarquias locais, com quem não se afinava, tendo, inclusive, escrito sobre o atraso, indigência e ignorância do povo sertanejo, em particular da região de Juazeiro, área de influência de Padre Cícero, que não acolhia bem a presença de seus funcionários, empenhados em contar a população para organizar a expansão do sistema escolar no interior do estado, onde seus inspetores teriam sido rechaçados diversas vezes por ordem do líder religioso.

Enquanto atitude típica dos representantes das classes hegemônicas de seu tempo Lourenço Filho articulou o *espaçotempo*, de modo a facilitar a sua intenção de hierarquizar a idéia de raça: o litoral, branco e civilizado, contrastava com o sertão, onde como numa viagem no tempo, permitia percorrer uma era de absoluto primitivismo e atraso, determinada pela pigmentação acentuada de sua gente. Seu livro *O Juazeiro de Padre Cícero*, premiado pela Academia Brasileira de Letras, um estudo sobre a degeneração cultural e ambiental, serviu para mostrar um perfil psicológico do próprio padre e de seus seguidores, classificando-os como doentes e analfabetos (D'AVILA:62).

Por certo que o não letramento deveria ser uma característica da população pobre do sertão cearense, onde os interesses das oligarquias e os conflitos entre as facções locais não contemplavam um tratamento cidadão às camadas majoritariamente pobres e exploradas. Esse contexto propiciou ao educador interpretar a população local como originária de um cenário de quase completa '*degeneração*', onde a população era inculta, enferma, desocupada e louca conforme mencionado por D'avila (p.63).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, mais tarde Ministério da Educação e Saúde (MES) em 1930²⁴, não representou, a princípio, uma centralização das decisões educacionais, o que favoreceu que uma elite de educadores, médicos, eugenistas e cientistas sociais se revezassem nos cargos educacionais em diferentes estados brasileiros, permitindo que esse grupo conduzisse a expansão e reforma dos sistemas educacionais, como se verificou com o deslocamento de Lourenço Filho para o Ceará. A montagem da Tabela 1, abaixo, ilustra a sucessão de nomes relevantes entre os reformadores na direção do sistema escolar da cidade do Rio de Janeiro, então capital da República:

Tabela 1 - Primeira metade do século XX: dirigentes do sistema escolar no Distrito Federal

| Nome | Período | Naturalidade |
|---------------------|-----------|--------------|
| Afrânio Peixoto | 1917-1922 | Baiano |
| A. Carneiro Leão | 1922-1926 | Pernambucano |
| Fernando de Azevedo | 1926-1930 | Paulista |
| Anísio Teixeira | 1931-1935 | Baiano |

O controle do sistema escolar do Distrito Federal era importante por ser o maior do país, poderia se transformar em vitrine e facilitar a reprodução de inovações e reformas introduzidas, de modo a influenciar os sistemas escolares de outros estados. Ao deixar a direção do sistema escolar carioca, Carneiro Leão retornou a Pernambuco para reformar as escolas públicas de seu estado de origem. Ainda no Rio de Janeiro, coube a ele introduzir as aulas de educação física nas escolas elementares e os Pelotões de Saúde, formados por alunos que deveriam orientar os colegas em práticas de higiene e supervisionar a criançada diariamente, encaminhando ao diretor da escola aqueles que não atendiam aos requisitos prescritos. Foi esse educador quem introduziu no Brasil ensino de sociologia, incorporando-a ao currículo da Escola Normal de Pernambuco e, coube a Gilberto Freire ser o primeiro professor dessa disciplina no país. Consta que em seu currículo cabia a essa disciplina agir [...] *como uma saneadora das mazelas sociais [...] fazendo a propaganda da eugenia e do combate à ociosidade, evitando, como consequência, a proliferação de hospitais e prisões* (D'AVILA:66). A profissionalização, a racionalização e a eugenia foram os princípios mais importantes da reforma que Carneiro Leão promoveu no Rio de Janeiro e em Pernambuco e demonstrava que tais princípios permaneciam nas mãos dos líderes educacionais.

Quando Anísio Teixeira assumiu o Departamento de Educação do Distrito Federal (DF), em 1931, o grupo de nacionalistas eugenistas já estava consolidado. Para

administrar o desafio de mapear os fatores culturais e ambientais da degeneração, resolveu transformar as escolas do DF em um laboratório que atraiu a atenção dos principais eugenistas: Roquette Pinto, Artur Ramos, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, dentre outros mais. Teixeira tinha a oferecer quase 100 mil alunos de todas as raças e condições sociais e um Departamento de Educação que oferecia aos eugenistas todo o espaço para as suas pesquisas e estudos sobre as crianças, buscando as alternativas para os tratamentos necessários. Com a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE) promoveu avançadas pesquisas educacionais, sociológicas, eugênicas e psicológicas em seus quatro setores: Testes e Medidas; Rádio e Cinema Educativo; Ortofrenia e Higiene Mental; e Antropometria.

Coube a Roquette Pinto a chefia do departamento de Radio e Cinema Educativo, que dispunha de uma rádio com programas para todo o país e o cinema, que aliado ao rádio deveria fornecer imagens para todo o interior do país, onde a degeneração era mais severa, como se acreditava entre os reformadores. Essas duas mídias ao divulgar conhecimentos sobre saúde e educação básica deveriam garantir que os indivíduos analfabetos e despreparados deixassem em suas regiões, os hábitos '*nocivos*', considerada as suas origens sociais, raciais, culturais e ambientais, de modo a impedir que fossem transportados para os grandes centros, por ocasião de sua transferência para as cidades.

As crianças-problema eram objeto do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, sob a direção de Artur Ramos, para quem tanto os afro-brasileiros e as crianças se encaixavam em uma categoria similar de desenvolvimento primitivo e pré-lógico. Lidar com os aspectos físicos da degeneração e da eugenia era atribuição do setor de Antropometria, conduzido por Bastos D'avila que recebeu fortes influências da escola italiana de criminologia e de um de seus expoentes, Nicola Pende, um italiano que dentro de uma perspectiva nitidamente fascista *acreditava que por meio de um inventário de biótipos humanos em uma população, os recursos biológicos de uma nação poderiam ser dirigidos de modo eficiente rumo aos objetivos do Estado* (D'AVILA, 2006:69).²⁵

Reunidas as atribuições desses setores do IPE, buscava-se materializar as potencialidades da escola para intervir no aperfeiçoamento da raça lidando com a adaptação psicológica e o desenvolvimento físico das crianças, não obstante, nem sempre os resultados dos estudos e pesquisas comprovassem o que se buscava afirmar. Em *Ensaio de Raciologia Brasileira: Populações do DF*, publicado na Revista de

Educação Pública, do Departamento de Educação a observação sobre o desenvolvimento físico de escolares desmentiam as hipóteses perseguidas. Ao tentar medir as diferenças ligadas a raça, o estudo comprovou que as crianças negras ganhavam peso e altura mais rapidamente que as brancas. Para desfazer esse resultado e valorizar a compreensão do condicionamento superior do branco, Bastos D'ávila argumentara que crianças ricas não integravam a clientela da escola pública, pois se seus dados tivessem sido considerados, seria evidente que as crianças brancas ocupariam uma posição de maior peso/altura frente aos demais alunos analisados (D' AVILA, 2006:72).

As escolas passaram a ser compreendidas como espaços de relevância para remediar as mazelas sociais, o que significava que as crianças deveriam ser utilizadas para que pudessem ensinar a sociedade. O binômio saúde-higiene, eixos temáticos de grande significado para o *'aperfeiçoamento da raça'* no universo escolar, além de aproximar médicos e professores, levou à crença que a escola era como que um hospital. A comparação entre esses dois segmentos profissionais, numa época em que poucas mulheres exerciam a medicina ou outras profissões liberais, colaborou para que as educadoras *passassem a ser respeitáveis e valiosos agentes do progresso da nação* pois lhes cabia, também, a tarefa de aperfeiçoar a raça (p.83), ainda que mais adiante, como iremos tratar, a origem racial e social da professora, poderia não atender a esse preceito de agente do progresso.

A comparação das escolas com os hospitais enquanto uma ideologia, alcançou naquele momento, um espaço que por muito tempo acompanharia o imaginário de muitos professores, repercutindo na sociedade. Ainda que cada criança ao se matricular fosse submetida a um exame clínico, radiológico e de laboratório, em caso de diagnóstico grave, deveria ser conduzida a clínicas médicas e dentais instituídas para atender ao sistema escolar, distribuídas pelos 15 distritos sanitários ou no Centro Médico Educativo. Em relatório de 1933 de uma diretora da Escola Licínio Cardoso a um superior na hierarquia do sistema educacional, ela cita que dentre os alunos encaminhados às clínicas dentárias poucos puderam ser atendidos, contrariando a propaganda que se fazia dos benefícios que o sistema escolar oferecia para promover a melhoria da saúde dos pupilos (D' AVILA, 2006:84)²⁶. Outro aspecto presente na reforma do sistema de ensino da capital federal foi a oferta de almoço aos alunos, considerada a importância da alimentação para o desenvolvimento físico, intelectual e

cultural da criança. Eram oferecidos aos alunos carentes, e em escolas do subúrbio quase todos os alunos estavam autorizados a recebê-los.

A eugenia estava presente em toda a comunidade educativa e tanto administradores quanto os professores de escolas do Distrito Federal eram treinados sobre as teorias culturais e comportamentais que tornavam evidentes as deficiências raciais, recebendo orientações de como deveriam ser revertidas.

Os procedimentos eugênicos introduzidos na educação brasileira no período entre guerras, mantidas as devidas proporções, ofereceram elementos positivos às crianças mais pobres, como alimentação, uma certa atenção médica e dentária e orientações sobre higiene e nutrição. Mas isso não lhes retirou a condição de objetos da ciência submetidas a investigações e cujos resultados foram utilizados

como provas científicas para manter um sistema de pressuposições sobre classe e raça que discriminavam a maioria dos estudantes de escolas públicas. A ciência da eugenia forneceu uma ponte entre a ideologia racial e a cultura popular, definindo uma cultura de pobreza (D' AVILA, 2006:92-93).

A questão de gênero no branqueamento na educação

Mereceu a atenção do autor, a quem estamos usando como referência, o fato de no início do século XX, as escolas secundárias, a administração do setor e as escolas vocacionais serem conduzidas por homens, embora se verificasse o crescimento intenso da presença feminina no ensino e administração das escolas elementares. Como já sinalizado, verificou-se nos primórdios do século passado a procura, por parte das mulheres, das profissões liberais, e no que se referiu à educação, teria provocado uma escassez de vagas que garantiam o acesso às escolas de formação de professores e colaborou para promover uma disputa acirrada por elas, comprometendo a participação de homens e mulheres negras, que antes participavam dessa profissão. A **Foto 1**, de Augusto Malta, com docentes negras no Colégio Orsina da Fonseca em 1911 na cidade do Rio de Janeiro atesta essa presença:



Ainda que as orientações eugênicas para a educação visassem a melhoria das condições de saúde, higiene e a sua repercussão nos processos de aprendizagem, algumas lacunas sérias continuaram a existir na educação fora dos centros urbanos. Exemplo disso é a comparação entre os índices alcançados entre a educação urbana e a educação rural. Em 1946, o sistema de ensino atendeu a 91% de 2,5 milhões de crianças urbanas em idade escolar no país, mas não ultrapassou o índice de 40% de crianças em idade escolar em todo o Brasil, isto é, 7,5 milhões de crianças (D'Avila, 2006:120).

Quando as lentes focalizam os índices de alfabetização frente às realidades urbana e rural, o resultado é ainda mais comprometedor: divulgava-se em 1950, quando então a população brasileira rural era majoritariamente superior, que em torno de 75% da população urbana encontrava-se alfabetizada, enquanto que esse mesmo percentual correspondia ao total de analfabetos na população rural (D'AVILA, p.120).²⁷ Assim, falar de educação pública no Brasil em fins da primeira metade do século XX era reportar-se à educação urbana, já que as redes públicas de educação fracassaram no quesito educação rural, sendo inevitável ter que reconhecer que os sistemas escolares, por não terem alcançado a maioria da população não-branca, também fracassaram. O

Censo de 1940 revelou que no estado da Bahia, onde um terço da população se identificou como branca, menos de uma criança em cada seis, eram atendidas pelo sistema público de educação. Os estados que por motivos históricos, concentravam as mais altas taxas de pessoas de ascendência africana, indígena ou mestiça, eram conhecidos como os que aplicavam as menores taxas nos gastos referentes à educação, e salta aos olhos a distinção nas taxas de alfabetização relacionadas às linhas raciais em 1940, conforme é ilustrado pela **Tabela 2**, descrita em seguida.

E a questão de gênero²⁸ também é relevante, se observados os índices menores de alfabetização de mulheres negras e pardas.

Tabela 2 - Porcentagem da população alfabetizada com mais de cinco anos em 1940, por estados.²⁹

| | Pretos | | Brancos | | Pardos | | Total | |
|------------------|---------------|----------|----------------|----------|---------------|----------|--------------|----------|
| | M | F | M | F | M | F | M | F |
| Bahia | 16 | 11 | 42 | 34 | 24 | 16 | 25 | 17 |
| Distrito Federal | 59 | 44 | 86 | 81 | 76 | 64 | 81 | 73 |
| Mato Grosso | 29 | 16 | 54 | 46 | -- | -- | 46 | 42 |
| Paraná | 29 | 16 | 51 | 39 | 36 | 21 | 49 | 37 |
| Rio G. do Norte | 13 | 12 | 48 | 39 | 22 | 21 | 28 | 27 |

Nota: Os dados de Mato Grosso incluem alunos com seis anos ou mais anos e idade; a categoria *pardos* está incluída em *pretos*.

Ainda que no Distrito Federal o índice de afro-descendentes alfabetizados fosse maior, em consonância com um sistema educacional mais ampliado, as chances de uma mulher negra ser alfabetizada, era 50% menor que as possibilidades oferecidas à uma mulher branca. Com exceção das taxas de alfabetização dos afro-brasileiros no Distrito Federal, no restante do país elas correspondiam à metade do percentual das taxas correspondentes aos brancos. E estas taxas quando se referiam à alfabetização de pardos, eram um pouco superior aos dos negros, ainda que não se aproximassem das taxas encontradas junto aos brancos (D' AVILA, 2006:124).

Entre 1890 e 1920 a população do Distrito Federal dobrou, alcançando mais de um milhão de habitantes. Os gastos com educação na capital do país eram quatro vezes superiores à média nacional, dispondo a cidade de um total de 1.475 unidades de ensino públicas e privadas, um contingente de mais de nove mil professores e quase 250 mil alunos no ensino elementar. Isso conferiu a muitos afro-descendentes o acesso à

educação pública pela primeira vez, embora não tivesse alterasse o nível menor de mobilidade e integração frente às camadas brancas da população.

Os estudos sobre raça, promovidos no Brasil pela UNESCO foram desencadeados pelos trágicos resultados do holocausto ocorrido durante a segunda guerra mundial – estudo que contou com a participação de intelectuais americanos, europeus e brasileiros – e destinados a avaliar e verificar a capacidade de contra-intolerância da ‘*democracia racial*’ brasileira divulgada pelo estado brasileiro, contou com a participação do sociólogo Costa Pinto, que publicara em 1953 o livro *O negro no Rio de Janeiro*.³⁰ Ali desenhou uma cidade econômica e geograficamente segregada pelo fator raça. Os afro-descendentes habitavam os subúrbios, as favelas, os quartos de empregadas dos bairros ricos, o que levou o pesquisador a reconhecer tratar-se de *núcleos segregados de população pobre e de cor exatamente nos bairros onde os brancos constituem a maioria* (D’ AVILA, 2006:142).³¹ Como Florestan Fernandes, também incluso no estudo da UNESCO, Costa Pinto detinha-se na análise econômica das desigualdades com base nas classes, retirando dos afro-brasileiros a culpa pela anomia cultural em relação aos problemas percebidos. Numa conjuntura de tamanhas desigualdades, Costa Pinto esclarecia que

a educação, como não podia deixar de ser, passou a ter um papel de suma importância, especialmente pelo fato de ela ter sido, tradicionalmente, em nossa sociedade, monopólio do branco, e ser, portanto, um atributo objetivo e subjetivo de enorme significação no diferenciar um negro da massa dos negros e promovê-lo a uma posição socialmente próxima do branco (D’ AVILA, 2006:144).³²

Dialogando com as fontes

Sobre as fotografias escolhidas e incluídas nesse trabalho, elas chamam a nossa atenção porque *incluem várias maneiras de narrar e compreender a escola e seus cotidianos* (ALVES & OLIVEIRA, 2004:31), particularmente, porque elas documentam e informam, nos permitindo ver o que às vezes, se pretende ocultar, se deseja negar. Nesse sentido, as imagens apreciadas por meio das fotografias, além de divulgarem os feitos dos homens públicos, *contribuem para a divulgação do cotidiano de homens e mulheres de diferentes classes sociais* (Borges, 2005:35). As fotografias aqui usadas não foram ‘achadas’, por mim, originalmente, mas sim através de leituras diversas, em

especial, do livro de D'avila (2006). Busquei, no entanto, indicar aspectos que, especialmente, serviam às questões expostas nesse texto.

É possível fazer um cotejamento entre uma foto de Augusto Malta de 1911, já mencionada, que registra a presença de um grupo de professoras afro-descendentes da Escola Orsina da Fonseca, e uma outra fotografia da festa de formatura do Instituto de Educação (IE) em 1946 (D' AVILA, 2006:150), **Foto 2**, na qual, dentre as formandas, não mais aparecem representantes dessa parcela da população brasileira. Esse processo de branqueamento no quadro de professores do Rio de Janeiro foi objeto da pesquisa de Jerry D'avila, com especial atenção aos processos de profissionalização do ensino e de treinamento de professores.



A profissionalização do magistério trazia em si um componente político e envolvia valores combinados de raça, classe e gênero. Um quadro de professores, branco, feminino e de classe média, integrava o projeto cuidadosamente costurado pelos reformadores, que incluiu o afastamento gradual de homens trabalhando como professores e a crescente presença das mulheres brancas de classe média no mercado de trabalho de modo a forjar uma identidade étnica para as professoras da cidade. Com essa atitude, a questão racial continuava a ser um componente estratégico na definição das políticas públicas, em particular na definição da profissionalização do ensino.

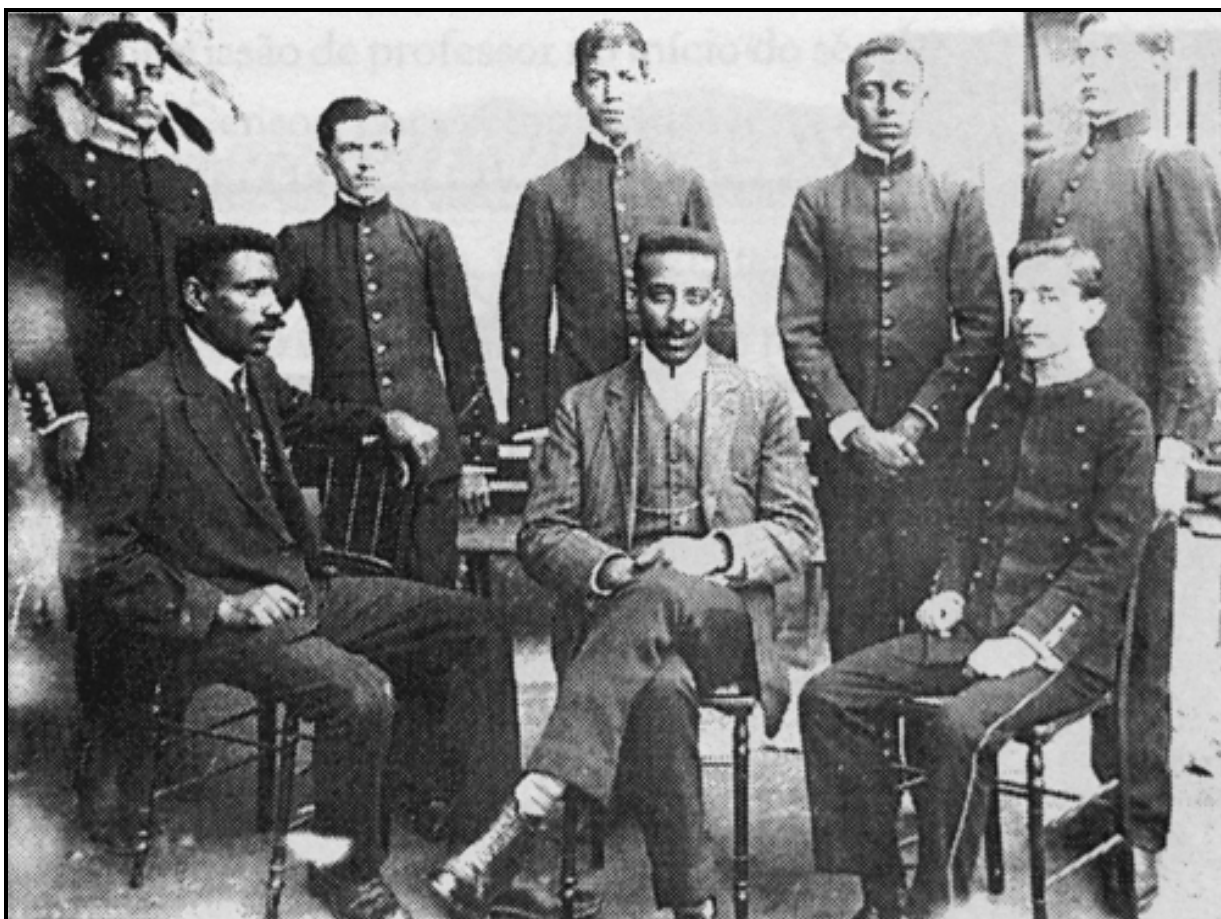
A cor da pele poderia impedir que afro-descendentes pudessem alcançar ou permanecer em postos de trabalho de maior prestígio social como o magistério no Distrito Federal (Müller, 2003:74). A classificação de cor usada por Maria Lúcia Rodrigues Müller sustenta-se naquela proposta por Oliveira (1999)³³, que tem como referência não apenas a cor da pele, mas também a textura dos cabelos, o formato do nariz e dos lábios: são características físicas a que se atribuem significados sociais constituindo o estigma que origina o preconceito (MÜLLER, 2003:75).

A pesquisa iconográfica de Jerry D'avila, tanto a que realizou no acervo de imagens produzidas por Augusto Malta³⁴, quanto nas coleções de fotografias do IE entre 1930 e 1940, oferece um repertório imagético expressivo do pertencimento étnico dos professores do então Distrito Federal. Mais de 400 fotografias foram reunidas por Malta onde se viam as escolas com seus prédios, instalações, alunos e professores. O registro desse acervo da cultura material das escolas cariocas e de seus ocupantes no cotidiano escolar nos oferece um cenário onde atuavam os professores afro-descendentes e, que a partir das fotografias que se referem aos anos de 1930, vão deixando de integrar esse elenco social. D'avila estima que cerca de 15% das fotos feitas por Malta antes de 1920 e apreciadas por ele na pesquisa, registram a presença de professores de ascendência negra, como na **Foto 3** abaixo, numa cena na sala de aula da Escola Pedro Varela, de 1923 (D' AVILA, 2006:152).



Em 1930 esse número se reduz a 2% e se percebe, acrescenta, que *os indivíduos desse grupo eram principalmente mulatos de pele clara* (D' AVILA, 2006:151).

A presença dos homens de cor era evidente nas escolas vocacionais - por certo, unidades voltadas para atender aos alunos mais pobres, dentre as quais se incluíam as crianças negras - e na administração escolar. Em outro registro de Augusto Malta de 1908, na **Foto 4** (D' AVILA, 2006:153), somos apresentados aos diretores negros da Escola Visconde de Cairú:



E em outra imagem mais antiga realizada em 1906, a **Foto 5**, vemos reunidos uma parte dos professores da Escola Normal do Rio de Janeiro, mais tarde substituída pelo Instituto de Educação, na qual estava o diretor afro-descendente (D' AVILA, 2006:153).



Gradualmente, desde o final do século XIX, crescia o número de mulheres na educação pública. Muitas fotografias, como registros de jornais e relatos pessoais são indícios de que no início do século passado, *o número de homens de cor envolvidos no ensino público diminuiu, seguido por um decréscimo no número de mulheres de cor, até que, nas décadas de 1930 a 1940, a esmagadora maioria de professoras era composta por mulheres brancas* (Idem:152).

A maneira cuidadosa de vestir das professoras negras, membros de uma profissão respeitada, com autoridade sobre uma parcela expressiva de alunos não negros, como os demais profissionais, professores negros e administradores, donde estes últimos integravam os cargos gestores no ensino público da cidade, e também jornalistas de cor, presentes nas fotos selecionadas no livro *Diploma de Brancura*, denotam que existia uma comunidade negra de classe média no Rio de Janeiro. Ainda que o acervo fotográfico produzido por Malta e reunido por D'avila nos revele essa face não branca de uma parcela de educadores do ensino público do início do século, e por certo lhe interessa fazer *uso das imagens como evidência histórica* - como demonstra Peter Burke (2004, p. 11) ao valorizar o testemunho das imagens enquanto mais um exemplo de fonte para a análise histórica - não é possível prescindir de outras referências que possam consolidar a compreensão que a imagem pode oferecer. Nesse

sentido, Jerry D'avila lembra que outras possíveis fontes podem não revelar ou dificultar essa confirmação, se verificamos que o Censo oferece pouca ajuda, considerando que o quesito cor só foi adicionado ao Censo de 1940. E mais, à ausência da distinção de raça nos Censos anteriores, acresce que o Censo de 1940 reuniu num único quesito as categorias de professor público e funcionário do governo. Nos dados desse Censo, constam que 11.747 mulheres foram identificadas tanto como integrando o serviço público, quanto as atividades de ensino, sendo que 178 se declararam pretas e 697 como pardas (D' AVILA, 2006:155).³⁵

Vamos encontrar em Ginzburg (1991:177) e lembrado por Abreu Jr. (2005) que *se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la*. O paradigma indiciário como sinalizado por Ginzburg, é marcado pela proposição de olhar prioritariamente para o que denomina de universo micro. Cada material tem uma história particular que só se dissolve num grande e pesado conjunto de materiais informes, quando olhado à distância. É ainda nesse historiador que encontramos a comparação entre a trama da composição histórica a partir de seus indícios e a semelhança com um tapete, ao se articular meticulosamente diferentes disciplinas. Esse autor percebe que

o tapete é o paradigma que chamamos a cada vez, conforme os contextos, de venatório, divinatório, indiciário ou semiótico [...] que remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes, ligados entre si pelo empréstimo de métodos ou termos-chave. (GINZBURG, 1999:170).

Tratar-se-ia de um método de investigação minucioso avançando na direção de um trabalho de decifrar pistas, como o desenvolve um detetive cuidadoso. E a partir da análise que faz da leitura de Ginzburg, Abreu Junior nos alerta que

os detalhes são os indícios aos quais o investigador deve estar atento para a compreensão de uma história mais complexa, pois inabarcável em categorias fechadas e merecedoras de cuidados e critérios rigorosos e diferenciados de investigação (ABREU JUNIOR, 2005:149).

Assim, ainda que modestos, alguns indícios da presença afro-descendente no ensino público foram encontrados em jornais afro-brasileiros, em queixas da Frente Negra Brasileira e por meio de relatos orais cada vez mais rarefeitos. Perguntas relacionadas a quem eram esses professores, suas origens sociais, como se tornaram professores, como se identificavam etnicamente, onde estudaram, por que seu número pareceu diminuir, são questões que as fotografias não podem responder isoladamente, pois nem os seus nomes constavam nas fotos existentes. Quando algumas hipóteses

surgem calcadas em vestígios, em indícios do passado, oferecem, ao mesmo tempo, uma margem de conjecturas e incertezas. Por isso, reitera Borges (2005:73), as imagens fotográficas devem ser vistas *como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado período histórico e de uma determinada cultura, e também como uma forma simbólica que atribui significados às representações e ao imaginário social.*

Todavia, em outra pesquisa que procura demonstrar a existência de professoras negras no magistério público do Distrito Federal, Müller (2003, p. 73) esclarece que foi possível, graças aos documentos encontrados observar que *a falta de sobrenome ou a presença de determinados sobrenomes denotavam a origem étnica das professoras, mesmo quando não havia nenhuma indicação quanto à sua cor nos documentos de identidade.*

E sustentada por Mattos (1998) acrescenta, que mesmo sendo difícil precisar a ‘cor’ das professoras nesse período não se trata de tarefa impossível *se transformarmos essa dificuldade em um problema histórico* (MÜLLER, 2003:73).³⁶

Alguns líderes da Frente Negra na década de 1930 eram professores. A professora negra Norma Fraga, já aposentada, ex-aluna de escolas públicas no Estado Novo, em entrevista, revelou que os professores de cor vinham de famílias pobres tendo sido educados em instituições religiosas de caridade e por dispor da educação básica, podiam participar da escolaridade inicial de crianças no sistema público de ensino. Maria Yeda Linhares, secretária municipal e estadual de educação nos dois governos de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro nas décadas de 1980-90, e que estudou em escolas particulares do Rio de Janeiro na década de 1930, informou que os sistemas escolares contratavam os professores que tinham algum apadrinhamento (D’ AVILA: 159). Esse apadrinhamento não é citado por Müller, que chama a atenção para o concurso que os professores faziam e que o rigor que foi adquirindo a partir da segunda década do século XX, serviria para oferecer dificuldades aos candidatos das classes menos favorecidas, onde se incluíam aqueles de ascendência negra. O que nos parece é que tal procedimento pode ter sido uma característica nos primórdios da contratação de professores após a criação do sistema de educação pública ainda no governo imperial, já próximo de seu crepúsculo, considerado o que avalia D’avila a seguir.

A formação não era uma característica da maior parte dos professores que faziam prova para ser professor da escola primária, pois não dispunham, muitas vezes, de formação secundária. O acesso de professores afro-descendentes ao ensino público

resultava da combinação de seu alto nível de qualificação e da influência de alguém que os auxiliasse a obter a nomeação. Em 1950, apenas 60% dos professores eram formados pela escola normal ainda que desde fins do século XIX, tivesse o poder público iniciado a organização de escolas para formar professores (D' AVILA, 2006:158).

Havia resistências à presença de professoras negras, conforme depoimento de um representante da Frente Negra de Pelotas no Congresso Afro-Brasileiro no Recife³⁷, em 1934, que afirmou que *muitas jovens ethíopes que se diplomam educadoras lutam para conseguir lecionar e tem que o fazer particularmente, na impossibilidade de trabalhar para o Estado* (apud D' AVILA, 2006:160).³⁸ Com isso, muitas se ocupavam da atividade de costureira, acrescentou o representante sulista, o máximo que podia aspirar uma mulher que possuía as características de descendência africana. Não por acaso, as restrições à contratação de docentes com fenótipo afro-descendente, coincide com o desenvolvimento, pelos pensadores e intelectuais, da idéia da democracia racial brasileira (D' AVILA, 2006:161).

Fica evidente que a profissionalização e racionalização do sistema público de ensino, defendido e implantado pelos reformadores da educação, buscavam afastar da rede de ensino, os professores que não dispunham da formação adequada, o que não era incongruente. Mas o modelo pretendido por eles previa constituir um quadro de professores formados por uma elite cuidadosamente treinada e preparada. O próprio Anísio Teixeira reconheceu que a situação do Rio de Janeiro era melhor que a de outros estados, já que *certa seleção social vem sendo feita no magistério público [e] nos tem proporcionado um corpo docente de invejáveis qualidades morais* (D' AVILA, 2006:163).³⁹ Isso, sem dúvida, tinha a ver com o lugar de capital da República que o Rio de Janeiro ocupava então.

Mario de Brito, um dos diretores do IE, concordava que para que se pudesse avançar no uso dos métodos novos recomendados, era fundamental que se constituísse um novo grupo de educadores para executar as transformações. Era comum entre esses educadores a necessidade de lutar contra o atraso que marcava o Brasil e o exemplo a seguir era o dos Estados Unidos. E quando os teóricos da questão racial foram conduzindo suas análises não mais sobre a base biológica, mas para o elemento cultural, foi mais uma condição para que o treinamento de professores ganhasse novo impulso, considerando que no início daquele século, quem dispusesse do grau secundário, podia lecionar na escola elementar em qualquer estado brasileiro.

Os critérios que o IE foi formulando para a seleção dos milhares de candidatos ao seu curso – imaginado como uma vitrine da reforma e da pesquisa educacionais para todo o Brasil⁴⁰ - foram cada vez mais contribuindo para afastar os aspirantes mais pobres. D’avila cita que eram bastante rigorosos os critérios acadêmicos, físicos, estéticos e psicológicos dos exames de admissão. E dentre os diversos procedimentos para inibir e marginalizar os alunos não brancos, acrescentava-se o fato dos alunos do IE serem continuamente avaliados pelos próprios colegas de turma, o que por certo poderia contribuir para deixar os membros da minoria negra em situação constrangedora frente aos seus colegas brancos (p.175). Os processos de admissão por serem tão rigorosos, exigiam que os candidatos freqüentassem cursos preparatórios ao longo de um ano, o que impedia aos candidatos pobres de dispor dessa mesma preparação. Foi sendo observado que o quesito gênero, também contou nesse processo seletivo, ocasionando um número de candidatos masculinos cada vez menor, sendo admitidos em cada classe não mais que 10% de rapazes, por interesse da própria instituição que em seguida passou a admitir apenas mulheres (p. 176-177).

O rigor no exame médico e nos testes de inteligência confirmavam a preocupação eugênica, expressas no cuidado com a saúde pública e a higiene, orientavam o pensamento a respeito da entrada dos alunos, inclusive as camadas mais ricas da população eram submetidas ao esse rigor na seleção.

Não se pode afirmar que o IE ou o Departamento de Educação da cidade do Rio de Janeiro fossem instituições declaradamente racistas. Mas fica evidente no levantamento feito na pesquisa de D’avila que as ações dos responsáveis pela administração pública de ensino, não demonstravam simpatias à integração racial. As mulheres elegantes vistas nas fotos das formaturas entre os anos de 1930 e 1940 seriam exemplos da modernidade triunfante, enquanto os alunos afro-descendentes reunidos em turmas de repetentes ofereciam, como considerado pelo pesquisador, *a prova científica do atraso e da degeneração dos afro-descendentes* (p.195). Dentre as várias entrevistas realizadas e mencionadas no livro, uma delas foi junto a uma professora branca no interior do IE, por meio da qual tomamos conhecimento que ela, ao observar pela janela um grupo de alunos afro-descendentes brincando no pátio afirmou *que não deveriam estar ali, como ocorria no passado* (D’ AVILA, 2006:197)⁴¹, no melhor estilo da tese da *perversidade*, e os responsabilizava pelo declínio daquela instituição, onde além de ser professora, fora aluna como também a sua mãe, apartando a decadência da

instituição das conjunturas que provocaram a desqualificação e a depreciação da atividade do professor.



Alves (2005) contribui com essa reflexão ao escrever usando como ponto de partida, a fotografia da página anterior, de sua turma do 1º ano normal (1959), no Instituto de Educação do Rio de Janeiro onde se encontra posicionada ao lado do professor e portando uma braçadeira no braço esquerdo.

Ao se referir a essa foto, revela que ela provoca um certo *déjà vu* correspondente à sensação que outras ex-alunas do IE manifestam ao vê-la, acreditando ser a foto desuaturma, embora tal sentimento venha acompanhado de uma certa decepção após examiná-la com atenção e perceberem não ser a foto que imaginavam. E indaga essa autora:

O que permite essa 'confusão'? Para começar, alguns elementos que nela aparecem e que são identificadores para essas pessoas: o uniforme que era diferente de qualquer outra escola e também daquele que atualmente aí se usa; a pose que fazíamos, com um arco de alunas em pé, e duas fileiras de alunas sentadas nas escadas; o chafariz, sempre sem água, do pátio interno, frente ao qual nos grupávamos, todos os anos, para a foto 'oficial', porque possuía uma escada que permitia essa distribuição da turma; a existência de alguns professores no centro da fotografia [...] Mas para mim que a uso nas minhas pesquisas, a essas características gerais e generalizadoras somam-se aspectos outros, 'particulares gerais', que essa fotografia mostra e que permitem discutir temáticas que têm a ver com uma compreensão mais ampla da educação e da sociedade e que só podem ser identificadas nos cotidianos vividos.

Outras questões nos são oferecidas por Alves (2005), que reconhece ser muito freqüente em narrativas quanto ao momento educacional⁴² a tendência a erigir o Instituto de Educação do Rio de Janeiro como sendo uma escola de excelência o que a leva a ponderar:

A essa idéia costumo sempre acrescentar: era mesmo? Para quem? Faço observar que nessa turma havia uma única aluna negra que ‘coincidentemente’ era a mais pobre e que se encontra entre a representante da turma, que era eu, e a aluna mais rica da turma, filha de um dono de uma frota de ônibus (p. 9).

Com esse único exemplo, acredita, as discussões ‘nos/dos/com os cotidianos’ propiciam o surgimento de relevantes questões sociais e culturais, enumerando dentre algumas delas:

a pobreza e a riqueza; a discriminação escolar de negros; a formação de professoras que nos ‘cegava’ para importantes questões sociais com as quais devíamos lidar ao nos formar etc. Como vivemos, concretamente, nos múltiplos cotidianos, só neles e com seus praticantes podemos compreender as grandezas e misérias desse mundo. As lembranças que uma fotografia traz, pode ir tão longe... Com elas lembramos a composição social e cultural de uma escola, a partir das narrativas particulares que produz e com as emoções que carrega.(p.9)

Com Müller vamos verificar que, embora seu interesse coincida com o de D’avila em identificar a presença e posterior desaparecimento de professoras negras na educação do Distrito Federal, ela se detém a analisar o branqueamento do magistério, mas também dos alunos das escolas normais. Esse processo passa a ocorrer a partir da década de 1920 e alcança sua expressão mais estruturada com a criação do Instituto de Educação e decretando a extinção da sua congênere, a Escola Normal.(2003:77)

Em relação à escola de formação de professores que precedeu ao IE, a pesquisa de Müller oferece alguns dados significativos, quando se detém a buscar sentido à tese que levanta sobre os alunos de origem negra e as restrições que sofreram no acesso àquela unidade de ensino, enquanto um desdobramento do processo de branqueamento do alunado. A Escola Normal foi criada em 1880 e até 1916 atendia pessoas de menor recursos e também professores em exercício, mas sem estudos sistemáticos, e as suas aulas no período de 1880 a 1888, eram oferecidas exclusivamente no período noturno. Já em 1889, o atendimento da Escola foi apenas diurno, retornando ao atendimento noturno no ano seguinte – seu funcionamento era realizado das 16 horas às 21 horas - tendo permanecendo assim até 1897, quando os cursos passaram a ser oferecidos nos dois horários. A partir de 1916 a Escola Normal concentrou todos os seus cursos no horário diurno, com suas atividades se iniciando às 9 horas e se encerrando às 14 horas.

A autora esclarece que a Escola Normal recebia membros das classes mais modestas do DF, e não limitava o acesso de homens e mulheres negras. Encontramos

mais um indício da origem humilde de sua clientela expressa na fala de um de seus diretores, Manuel Bonfim, na solenidade de formatura em 1904, quando ao se dirigir às normalistas revela que [...] *a instrução popular, ensinar meninos [...] continua a ser função esquecida e humilde, para humildes e esquecidos* (MÜLLER, 2003:80).⁴³

Na literatura também encontramos sinais de desprestígio da função do professor. Há em Joaquim Manoel de Macedo um comentário pouco abonador sobre a tarefa da docência em fins do século XIX quando ele nos dá ciência que (...) *não é lá uma grande honra ser mestra, ou professora de meninas; aqui no Rio de Janeiro qualquer bicho careta abre colégios de meninas*.⁴⁴

Quando da instalação da EN, ainda no governo de D. Pedro II desde a sua primeira turma em 1880, o número de mulheres postulantes se sobrepunha ao de candidatos masculinos. E era comum receber candidatos aprovados no exame de admissão que já exerciam a função de professor. A falta de uma formação mais pedagógica implicava que até pessoas que dispunham de algumas das quatro séries iniciais de escolaridade, pudessem dar aulas atendendo aos alunos das primeiras séries. A partir de 1890 somente os normalistas formados ou alunos da Escola Normal, se aprovados em concurso⁴⁵, poderiam exercer o magistério no Distrito Federal. Mas, na ausência de um número suficiente desses últimos, qualquer pessoa podia ser admitida se, por meio de concurso, mostrassem dispor de alguma condição para o magistério (MÜLLER, 2003:82). Esse quadro um tanto confuso na organização do magistério seria objeto, mais adiante, da interveniência dos educadores reformistas para a mudança desse cenário, instituindo a profissionalização do magistério e se preocupando com os processos de formação de quadros para as escolas dos sistemas de ensino que estavam sendo estruturados por eles.

O processo de modernização do centro do Rio de Janeiro com o tão conhecido movimento do “bota-abaixo” provocou o deslocamento de uma massa de pessoas para outras regiões da cidade, particularmente os subúrbios, que teve a sua expansão provocada pelo desaparecimento das habitações populares, cortiços e estalagens para permitir a abertura de grandes avenidas. A população negra foi em grande maioria, por essa condicionante, se afastando das áreas centrais. Desde 1893, quando da promulgação da primeira lei municipal de ensino, foi mantida a divisão entre catedráticos e adjuntos (MÜLLER, 2003:82).⁴⁶, e criadas as classes de professores urbanos, que atendiam as escolas mais centrais e a dos professores suburbanos, sendo

que estes eram conduzidos a essa região da cidade por duas circunstâncias: ou porque levaram mais tempo na conclusão da Escola Normal ou por não terem alcançado as melhores notas nos exames, procedimento que teria prevalecido até 1928.

Muitas fotografias de professores encontradas nos arquivos consultados não oferecem a data nem o nome da escola. Nas fotografias *onde mulheres negras estão em condição de destaque* o nome da escola (suburbana) encontra-se registrado e Müller (2003:85) dá o exemplo da inauguração do Grupo Escolar de Santa Cruz em 1924, como em outras fotografias de escolas suburbanas ou mais distantes do centro da cidade, onde são vistas inúmeras professoras negras. Essa observação provoca a seguinte questão para Müller, certamente para uma outra pesquisa: seriam negras a maioria das professoras das escolas suburbanas?

Foi possível verificar entre os pesquisadores consultados – D’avila e Müller - a concordância que o magistério representava uma mudança de status do homem ou mulher negra em relação a seus pais⁴⁷, mas é talvez em Oliveira et al. (2001) que encontramos uma melhor caracterização dessa condição, ao nos mostrar que *para a grande maioria negra e mestiça, o magistério significava mobilidade social ascendente, porque a profissão do chefe de suas famílias é predominantemente manual, enquanto para a metade dos brancos o magistério significava estabilidade ocupacional* (BRANDÃO, 2003:62).⁴⁸

Como o quesito cor nos documentos consultados não se fazia presente na maioria deles, depara-se com mais uma dificuldade para assegurar a origem étnica dos professores ou candidatos ao magistério. Ainda que existisse a obrigatoriedade do registro da cor nos registros civis, com frequência ele deixava de ser adicionado. E somente a partir de 1940 passou a ser obrigatória essa informação nos Censos oficiais. Como percebido por Hebe Mattos (MÜLLER, 2003:87)⁴⁹, essa ausência se deve à hierarquização racial que se impôs no Brasil ainda antes da Abolição⁵⁰, já que a noção de “cor” tratava de definir papéis sociais. A alforria, isto é, a liberdade dos negros cativos, propiciava uma imediata mudança de cor⁵¹. E o *negro* ou *preto* que era a cor que identificava o escravo, logo após este alcançar a liberdade passava a ser registrado como pardo.

Por meio de sua pesquisa, Müller consegue aferir a existência de candidatos não-brancos a professor adjunto em concurso do Distrito Federal, após observar os sobrenomes ou ausência dos sobrenomes na identificação dos avós dos candidatos,

reconhecendo que alguns nomes, costumeiramente eram atribuídos a pessoas negras africanas ou brasileiras: Silva, Jesus, Santos, Nascimento, Conceição. Pode, ainda, compará-los através de um livro sobre o Censo Municipal de 1906, que dispõe ao seu final, de informações onde são identificados 182 moradores com idade acima de 100 anos, homens e mulheres, sendo que muitas dessas pessoas foram fotografadas o que permite verificar que boa parte era formada por negros⁵². E foram essas fotografias que lhe permitiu cotejar a relação entre “cor” e sobrenomes ou a sua ausência, e para algumas dessas pessoas, identificar a sua condição de ex-escravos. O cruzamento dos sobrenomes desses anciãos com os dos sobrenomes dos avós dos candidatos tornou possível perceber a ascendência africana de um razoável número de professores, cuja “cor” havia sido omitida em seus documentos. Müller (2003:87) pressupõe que parte desses candidatos e candidatas eram filhos de homens e mulheres negras livres. E *seus filhos – conforme indica Mattos – seriam, no máximo, ‘morenos’ ou ‘pardos’; ou quando não, a ‘cor’ não se faria presente.*

Como vimos até aqui, a compreensão da escola e de sua materialidade resulta de um percurso metodológico rico, sinuoso, e propiciado, em particular, por esses dois autores em torno desse campo de pesquisa que trata da ideologia racial na perspectiva dos reformadores da educação brasileira e sua aplicabilidade no cotidiano dos sistemas de ensino que, então, vinham sendo estruturados em todas as direções do país. Cotidiano que deveria ser regido pela nova concepção de povo a ser construída. E a edição dessa nova identidade, no período entre guerras, adotava um novo figurino, mas o estilo vinha sendo costurado a muito mais tempo. O processo de destruição identitária a que nos referimos teve seu grande espaço de elaboração ao longo da instalação do sistema escravista moderno. Foi se alicerçando a partir do Iluminismo, alimentou-se do cientificismo a partir do conceito biológico de raça e voltou a tomar corpo nos anos 30 do século passado, favorecendo a organização, tanto em países latino-americanos (Peru, Chile, Argentina) como no Brasil, de uma produção intelectual que desqualificava a presença da população pré-colombiana e dos negros, respectivamente, de acordo com Galeano (1997) e Fischer (1996), valorizando os processos de branqueamento de numerosos contingentes de suas populações.

Estamos nos referindo a um campo interdisciplinar, pois ainda que a sua produção referende a história da educação, para ele convergem diferentes áreas do conhecimento podendo ser citada a antropologia, a sociologia, a filosofia e a pedagogia. Trata-se de compreender o pano de fundo onde se deram, tanto as diminuições do

contingente de professores negros - na perspectiva que tenta compreender os processos de branqueamento da educação pública no período citado - quanto, também, os elementos que dificultaram o acesso de alunos afro-descendente às escolas de formação de professores na primeira metade do século XX na cidade do Rio de Janeiro.

Trata-se da busca por melhor conhecer aquela conjuntura, mas também as instituições escolares, valorizando as suas formas de organização interna e as ações levadas a cabo por todos os atores que vivenciam o que é mais conhecido como *cultura escolar*, arroladas por Abreu Jr. (2005:145) enquanto um conjunto de valores, saberes, práticas, estratégias que dizem respeito a um *repertório de atividades sociais específicas de natureza escolar que professores, alunos, outros profissionais da escola* realizam no âmbito dessa cultura, mas também pelos responsáveis pelas políticas públicas e a comunidade envolvida nesse fazer. Abreu Jr. reconhece a presença de um outro campo de investigação denominado *cultura material escolar*, que pode colaborar na discussão que se promove sobre suas relações com a cultura escolar. Temos por intermédio desse campo de pesquisa, a oportunidade que a escola *seja vista para além de lugar de trabalho, ao constituir-se também em lugar de memória*, como indicado por Menezes (2005:14).

No Capítulo 1, buscou-se reunir, diferentes expressões de uma *cultura material intelectual cientificista*, produzida na Europa em fins do século XIX e sua interpretação e aplicação no Brasil, permitindo reunir um repertório de concepções, em sua grande maioria pseudocientíficas, que trataram de naturalizar a inferioridade das populações negras, e nos auxiliariam a compreender como seriam transportadas para o universo da educação. A retórica a que corresponderia tal repertório então, ainda que não promovesse a discriminação explícita da presumida inferioridade das populações não brancas – negros e indígenas – procurou apagar traços da cultura desses indivíduos. O que foi facilitado por meio da organização dos sistemas escolares, através dos quais se procurava remover aquilo que de ‘degenerado’ fora instituído na história da nação e se buscava constituir a partir do estatuto do embranquecimento, enquanto passaporte para o padrão civilizatório, que na compreensão da elite brasileira, o Brasil deveria adquirir. Desse modo, ameaça, perversidade e futilidade integraram os argumentos que se sucederam para promover a população branca, ainda que para isso, fosse necessário desfocar os demais grupos étnicos constituintes da população brasileira.

Daí afirmar-se que nas escolas, todos os elementos e materiais visíveis ou ausentes não são neutros, na medida em que constroem relações com e entre todos

aqueles agentes que vivem ou viveram no espaço comum, nos permitindo perceber que os objetos e outras fontes de informação ajudam a ‘fotografar’ a vida interna da instituição e seus nexos num ponto histórico determinado (DIAZ, 2002:226). A propósito, uma outra referência importante são as fotografias de solenidades escolares, enquanto mais um elemento de sinais da existência de professores e professoras negras, ainda que a maior parte não tenha nenhum registro de data⁵³. Tanto D`avila quanto Müller reconhecem que as fotografias com a presença dos docentes afro-descendentes, vão rareando a partir da década de 1920, como resultante da instalação dos processos de branqueamento nos sistemas de ensino. No debate iniciado ao final da década de 1910, era questionado pelas elites se cabia à escola pública somente enaltecer os símbolos e as datas pátrias ou se deveria assumir o compromisso de formar o “povo” brasileiro. Dentro dessa última premissa, ficaria evidente que

negros e índios, portanto, não corresponderiam à imagem que se esperava tivesse o povo brasileiro no espaço de algumas gerações, miscigenadas com a imigração européia. Justamente por isso, nos anos vinte e em diante, a imagem a ser encoberta nas fotografias era a daqueles que não eram brancos (MÜLLER,2003:99).

Longe de parecer exagero, a idéia de que a ideologia do branqueamento procurava fazer com que os brasileiros negros viessem a desaparecer, transparece na argumentação de Fernando de Azevedo, o formulador da reforma de ensino de 1928, no seu livro *A Cultura Brasileira* (1938)⁵⁴. No capítulo que recebeu o título de “*O país e a raça*” ele expressa na página 71 que

a admitir-se que continuem negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante da seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá, no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa – cidadela da raça branca – antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa – a da atmosfera de sua própria civilização”.⁵⁵

Esse tipo de raciocínio, genocida, como já denunciado por Abdias do Nascimento (1978), dispunha de representantes, também, junto a grande imprensa da época, como no caso do jornal *A Folha de São Paulo* que em diferentes editoriais, lamentava o atraso que a presença de negros provocara no desenvolvimento do país. Porta voz das elites paulistas, num artigo escrito em homenagem ao centenário de nascimento de seu pai, Julio de Mesquita Filho lamentava que

as portas das senzalas abertas em 88 haviam permitido que se transformassem em cidadãos como os demais, dezenas e dezenas de milhares de homens vindos da África e que, infiltrando-se no organismo frágil da coletividade paulista, iriam não somente retardar, mas praticamente entravar o nosso desenvolvimento cultural.

Para desfazer um certo lugar comum, pois em oposição ao que se pensa, no Rio de Janeiro, em fins do século XIX, o número de cativos era pequeno. Consta que às vésperas da Abolição, como revelado por Eduardo Silva (1997)⁵⁶, havia no Rio de Janeiro 7.488 cativos, provavelmente, em virtude das leis anteriores, - conhecidas como Lei do Ventre-Livre (1871) e, a dos Sexagenários (1885) – pelas quais foram sendo liberados escravos, ainda que parcialmente. Mas houve, sem dúvidas - e essa iniciativa se espalhou pelo Brasil - o auxílio oferecido pelas compras de alforria, conquistadas com o apoio de negros, suas irmandades e as associações abolicionistas, as quais, além de colaborar para a reunião de numerário que permitissem a aquisição da liberdade, contaram com os recursos impetrados na justiça contra os senhores de escravos no final do século XIX, conforme foi apontado por Caires Silva (2006:59-63). Recorrendo aos documentos que integraram os processos abertos contra os senhores de escravos, o pesquisador descobriu que dali surgiram nas narrativas desses postulantes à liberdade, muitas histórias de vida que se revelaram como as provas necessárias para a sua libertação. Como um dos exemplos possíveis, existem os processos que procuravam provar a entrada ilegal de negros escravizados no Brasil, após a assinatura da lei de 1850 que proibia o tráfico negreiro, Foram os depoimentos de ex-escravos, informando em que época e em que condição se deu a entrada dessas pessoas em terras brasileiras, que auxiliaram a provar a ausência de legitimidade do cativo, apregoada pelo proprietário e objeto da ação na justiça.

Quanto aos jornalistas, embora não seja uma prerrogativa da toda a imprensa ignorar a questão dos direitos humanos, uma boa parte restringiu-os aos interesses das classes hegemônicas. Dessa maneira, assistimos em dois momentos da formação social brasileira, dois jornalistas conservadores discutirem essa questão. Verificamos que Mesquita Filho, no início do século XX, questionou o advento da liberdade dos escravos negros e, buscou por meio do raciocínio da retórica da *futilidade* demonstrar o impacto negativo no desenvolvimento cultural da nação. Na segunda década do século XXI, Ali Kamel (2006:39), procura demonstrar que *num país em que no pós-abolição jamais existiu barreiras institucionais contra a ascensão social do negro [...] instituir políticas de preferência racial [...] é se arriscar a por o Brasil na rota de um pesadelo: a eclosão entre nós do ódio racial, coisa que até aqui não conhecíamos*.

Na realidade, como identificado por Hirschman (1992:15-16), ao usar enquanto recurso argumentativo a perspectiva da *ameaça*, o que interessa é promover junto à

opinião pública, a crença que o custo da reforma ou da mudança é alto demais, pois colocaria em perigo outra preciosa realização anterior.

Num editorial publicado em 1929, ainda que negando dispor de algum tipo de preconceito, era ainda mais desabonadora a compreensão do jornalista paulista a respeito das populações que deveriam ser chamadas a povoar o interior do país, difundindo parte do ideário eugenista:

Não é desejável a contribuição dos pretos americanos para o caldeamento de raças no Brasil. Um contingente preto desse momento será mais nocivo que útil à obra da civilização em que estamos empenhados. Precisamos de gente para os nossos sertões, mas de gente capaz de melhorar em todos os sentidos a população do país. Não temos preconceito de cor, mas somos obrigados a confessar que os pretos não constituem fortes elementos de civilização, nem garantem à raça tipos aperfeiçoados física, mental e moralmente [...] Será formosa, mas sem dúvida mais arriscada que formosa, a missão de hospedeiro de raças decaídas, retardadas, perseguidas ou infelizes. Não a queríamos para nós que recebemos da Providência a tarefa de povoar um território riquíssimo e de constituir uma grande nação, coisas que só poderão ser logradas com as massas humanas de primeira qualidade que já provaram sua capacidade civilizadora.

Naturalmente que essa linha editorial refletia o clima da época e viria respaldar o ideário dos reformadores da educação, como também a concepção de uso da escola para eliminar as idiossincrasias presentes na nação brasileira a partir da presença do negro. Assim, o mesmo jornalista acrescentava em outro editorial que o

verdadeiro interesse da nação está na prudente seleção de raças, cujos caracteres étnicos e tendências ideológicas mais se aproximam das raças a que devemos a nossa formação política e social. [E quanto à escola, lhe era atribuído o papel de] formar e dirigir a massa inculta, forjando a ‘opinião pública’, esteio sobre o qual se assentava [...] o destino político da nação.⁵⁷

Trata-se de uma atitude comum às elites, promoverem a defesa de seus interesses e para isso, são hábeis em se articular com as classes hegemônicas de países vizinhos, onde encontraremos entre outros tantos educadores também conceituados das Américas, a mesma visão eugênica redentora e as referências à *necessidade de regenerar a raça, melhorar a espécie, mudar a qualidade biológica das crianças* (GALEANO, 1999). O ditador peruano Augusto Leguía no ano de 1930, quando da abertura do 6º Congresso Pan-Americano da Criança, deu toda a ênfase ao ‘*melhoramento étnico*’ e deteve-se em sua fala de abertura numa referência ao já apregoadado na Conferência Nacional sobre a Criança do Peru, onde se demonstrou a preocupação com a *infância retardada, degenerada e criminoso*. No Chile, em 1924 foi a vez de, publicamente, no Congresso Pan-americano da Criança, um expressivo número de intelectuais alertar para o imperativo de se *selecionar as sementes que se*

semeiam, para evitar crianças impuras. E novamente, a mídia oferecia respaldo a tais afirmações publicando, tanto em editorial do jornal argentino *La Nación* a importância de se *zelar pelo futuro da raça*, quanto no jornal chileno *El Mercurio* cuja retórica advertia quanto à herança indígena, entendendo que essa servia para *dificultar, por seus hábitos e ignorância, a adoção de certos costumes e conceitos modernos* (GALEANO, 1999:62). Não resta nenhuma dúvida que para a maioria dos intelectuais desse tempo nas Américas, existia *a certeza que as raças inferiores bloqueavam o caminho do progresso* (Idem:63).

Recuperando os escritos do cientista Alexander von Humboldt, Galeano (1999:66) divulga que nos primórdios do século XIX ao visitar a América Espanhola, o alemão afirmou que *a pele menos ou mais branca determina a classe a que pertence o homem na sociedade*. E além do mais, revela o escritor uruguaio que, em fins do século XVIII, *os poucos mulatos latino-americanos que tinham enriquecido podiam comprar certificados de brancura da coroa espanhola e cartas de branquidão da coroa portuguesa, e a súbita mudança de pele lhes outorgava os direitos correspondentes a tal ascensão social*.⁵⁸.

Quanto aos afro-descendentes, e no âmbito da educação muitas iniciativas foram sendo organizadas para reduzir a presença de um contingente de docentes negros na educação pública do Distrito Federal⁵⁹ a partir da extinção do curso noturno da Escola Normal que permitia que alunas pobres estudassem e ao mesmo tempo trabalhassem, acrescidas das dificuldades impostas pela racionalização do ensino. O fenótipo branco passou a ser um ‘critério silencioso’. Esse procedimento decorria de uma visão distorcida como se fosse possível impor que a professora primária tivesse que dispor, como reconheceu Müller, da aparência física e social de uma nação à época irreal, e inexistente até os dias de hoje. Ainda que não se fizesse a defesa declarada da discriminação racial, então substituída pela ideologia eugênica e pelo mito da democracia racial, a partir dos anos de 1930, com maior ênfase foi sendo elaborada uma hierarquia social e étnica, de modo a afastar aquelas e aqueles que não possuíam a aparência européia. Essa invisibilidade resultante das *barreiras* impostas aos afro-descendentes à condição de docentes, serviria para promover, mais adiante, a invisibilidade dessas populações em diferentes setores da vida social brasileira, posto que fundamentada por uma retórica da *futilidade* em relação aos negros, por considerar que não adiantava investir e promover esse segmento étnico, pois se considerava que sua marca - a degeneração - precisava ser estirpada, de modo a permitir, como

defendido por Fernando de Azevedo, que o '*facho da civilização ocidental*' viesse a ser conduzido por um representante brasileiro branco, cristão e ocidental.

Como vimos, tanto em D'Avila quanto em Müller, transparece que a intenção era organizar a escola pública para a criação de um povo brasileiro inexistente. O objetivo da instrução pública passou a ser o de alterar a escola por meio de processos que auxiliassem a racionalizá-la, torná-la moderna para dispor de uma dimensão que lhe

permitisse incutir nas gerações uma identidade nacional que contemplasse o espaço hierárquico ocupado por cada uma das três raças fundadoras da população brasileira: brancos no ápice, superiores, inteligentes, corajosos; índios, valentes, mas preguiçosos, e finalmente, na posição mais inferior, negros, dotados de disposição para o trabalho físico e pouca inteligência (Müller, 2003:103).

Num projeto educacional no qual o fenótipo negróide ou por ele determinado, afrontava a idéia de uma escola de professoras brancas, o espaço para professores de ascendência negra, contrariava a ideologia que se gestava para o sistema público de ensino do Distrito Federal. Dialeticamente, sua presença poderia negar a qualificação *degenerada* que se estendia a um (a) professor (a) negro (a), que, também na esfera intelectual e moral, tinha sido destituído de suas qualidades e competências cognitivas, pois era preciso negá-la para que pudesse ter sentido o pressuposto da pseudo-inferioridade étnica apregoadada pela ideologia do embranquecimento.

Mas para que serve essa nova lei?

O que se entende é que a Lei 10.639/03 (MEC/SEPPPIR, 2004:35) pode contribuir com sua implantação para que o debate em torno do exercício pleno da cidadania, dos direitos humanos, e da dignidade humana, permaneça bastante atual ao buscarmos sua expressão verdadeira frente ao lugar que os negros e as negras ocupam no interior da sociedade brasileira, formando um amparo legal para isso.

Para tanto, um breve recuo no *espaçotempo* correspondente ao Brasil de fins do século XIX e início do século XX, nos auxilia a compreender o cientificismo que produziu algumas das premissas do conceito de raça que foi sendo formulado de modo a legitimar os processos de diferenciação entre os grupos humanos, instituindo uma hierarquia entre eles, engendrando as idéias que se esforçavam para naturalizar a inferioridade do ser negro, bem como sua concretização, no Brasil, em escritos de intelectuais da época. Desse modo, no Brasil, esse processo resultou numa dimensão muito peculiar na qual a diferença, antes de afirmar identidades, serviu para

desqualificar o africano e a sua presença nos diversos setores da vida social, histórica, econômica, política e cultural. Aqui tivemos na primeira metade do século XX, a elaboração do mito da democracia racial, com a responsabilidade ideológica de forjar a unidade da sociedade, ainda que para isso fosse obrigado a camuflar através da miscigenação, os conflitos sociais que pudessem ameaçar tal unidade e a levar brancos e não brancos a um comportamento racial que impedisse os conflitos abertos, considerada a dificuldade de não poder conter os muitos conflitos latentes e psicológicos. Isso se encontra marcado, ainda hoje, em nosso país, o que pode ser identificado com um exemplo. *O que a palavra África lembra para cada um de vocês?* Essa pergunta foi dirigida por mim a um grupo de cerca de 15 crianças e pré-adolescentes de 7 a 14 anos de idade com as quais eu me encontrava semanalmente durante o ano de 2006, num projeto para valorizar e promover a cultura afro-brasileira. Estes encontros ocorriam numa escola situada no interior de um terreiro de candomblé denominado Ile Axé Ala Koro Wo. Esse terreiro – além das ações de caráter religioso – conta com um histórico de iniciativas sociais que incluem a promoção de projetos educativos para crianças e jovens, de atendimento à saúde e aos investimentos na auto-estima da sua variada clientela a partir da cultura afro-brasileira⁶⁰. Interessado em colaborar na promoção da cultura brasileira de matriz africana, introduzi a contação de histórias apoiado pelo livro do francês Yves Pinguilly (2005), que reuniu junto aos *griots*⁶¹ contos e lendas de diferentes regiões africanas e do brasileiro Joel Rufino dos Santos (2005), que valoriza a temática afro em seus escritos para o público infanto-juvenil. Outros autores que produzem uma literatura infanto-juvenil a favor da causa ambiental, também foram usados nesses encontros.

Sobre a pergunta acima mencionada, ela fora lançada antes de começar a contar a primeira história do livro de contos e lendas africanas. A turma me observava em silêncio, pensativa, enquanto eu aguardava repetindo a pergunta. Foi quando então um menino negro, de cerca de 10 anos respondeu: *Escravos!* A resposta me surpreendeu, confesso. Primeiro, por ter sido a única associação produzida e, em segundo lugar, por estimar que teríamos uma profusão de respostas possíveis, como a rica fauna, a cultura, o deserto, a música, o som dos atabaques com sua percussão contagiante, o gingado brasileiro, a culinária e, até o candomblé. Esse episódio serviu para chamar a minha atenção para a dificuldade da África ser entendida como um espaço de positivities e local de origem de manifestações culturais que se expressam no cotidiano cultural do

brasileiro, tendo também colaborado para revelar a dificuldade de uma parcela da sociedade brasileira reconhecer sua ascendência africana.

Não obstante o Brasil reunir a maior população afro-descendente fora do continente africano, ao mesmo tempo verifica-se que há um grande hiato entre essa origem da população brasileira, a respeito da sua expressão na cultura nacional e na construção de nossa identidade. E foi a partir dessa constatação que busquei compreender o sentido da lei 10.639/03. Acredito que a implementação dessa Lei deverá colaborar para trazer à cena para a sociedade brasileira, em particular para a parcela da sociedade que vivencia a experiência da escolarização, a relevância da presença dos homens e das mulheres negras à cultura e identidade brasileiras. A promulgação da Lei se insere numa conjuntura que favorece a reflexão em torno do tema da exclusão vivida pela população afro-descendente brasileira, prejudicada pelo mito da democracia racial.

De que trata essa lei? Por seu intermédio, foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira tendo sido incluída no currículo oficial das redes de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Ela faz surgir a possibilidade para que tanto a divulgação da história da África e dos africanos, quanto a divulgação das culturas negras existentes no território brasileiro auxiliem a identificar a presença da matriz africana nas áreas social, econômica, histórica, cultural e política pertinentes à História do Brasil. E diferentemente do que vem sendo apregoado por uns, de maneira equivocada e por outros, de maneira intencional, vamos encontrar na suas Diretrizes Curriculares Nacionais, que fornecem os subsídios para a implementação da Lei, dentre um dos seus objetivos a expansão de uma consciência negra ou afro-descendente crítica, não só para a população negra, o que seria um erro, mas para toda a sociedade brasileira, o que permitirá revelar os inúmeros procedimentos, pelos quais, ao longo de nossa história, os setores dominantes insistiram em naturalizar a inferioridade da população negra.

A diáspora africana, da qual o Brasil é parte integrante, colaborou para espalhar a população negra escravizada pela Europa, pela América e pelo Caribe. E, de modo a reduzir os seus direitos nos países onde se instalaram, foram sendo formulados argumentos que colaboraram para um dos maiores desrespeitos à dignidade humana. Esses argumentos foram consolidando o racismo e Galeano (1999:46) admite que [...] *a partir do Renascimento e da conquista da América, o racismo se articulou como um sistema de absolvição moral a serviço da voracidade européia* pelos vários territórios

onde trataram de promover os seus interesses econômicos. Desse modo, o racismo prevaleceu. Fosse no mundo colonizado, onde depreciou as maiorias, ou no mundo do colonizador, onde tratou de marginalizar as minorias.

Mas essa lei que altera a realidade educacional surgiu de que maneira no cenário político-social brasileiro? Ela não é fruto de uma concessão do poder público, enquanto uma política de concessões mínimas para arrefecer os conflitos sociais provocados pela discriminação racial. Ela resulta de procedimentos históricos articulados pela sociedade civil, com nítida predominância das comunidades negras a favor da promoção da igualdade racial. Embora os conceitos de Movimento Negro Unificado ou Movimento Negro Brasileiro tenham sido cunhadas nas décadas finais do século XX, é notório que as populações negras e outras etnias subjugadas pelos interesses econômicos, sempre resistiram à dominação de que foram vítimas. Por isso a noção de movimento negro detém uma cronologia que a estende a uma temporalidade maior que o conceito cunhado nos anos finais da década de 1970 lhe conferiu. A verdadeira história da conquista e da colonização das Américas, como salientado por Eduardo Galeano, *é uma história da dignidade incessante*. As rebeliões se fizeram presentes em todos os dias de todos os anos daqueles séculos, ainda que as histórias oficiais buscassem apagar quase todas essas revoltas, desprezando-as. Ao negar-se em aceitar a escravidão e o trabalho compulsório como algo definitivo em suas vidas, os negros e os indígenas, pareciam estar infligindo *delitos de subversão contra a organização do universo. Entre a ameoba e Deus, a ordem universal se organiza numa longa cadeia de subordinações sucessivas*. (...) *A desigualdade social e a discriminação racial integram a harmonia do cosmos desde os tempos coloniais* (GALEANO, 1999:53-54).

Para conhecer a estrutura da referida Lei, podemos percorrer os dispositivos legais formulados a partir do Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando que as deliberações desse Conselho se fizeram necessárias em virtude de a promulgação desse ato ter envolvido decisões e mudanças no âmbito da educação brasileira, com três dimensões que interagem e se complementam, ampliando o seu sentido pragmático, histórico e as repercussões educacionais, sociais e culturais que sua implementação deverá provocar. Primeiramente, temos o texto da Lei; em seguida a Resolução do CNE que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, por último as Diretrizes Curriculares Nacionais propriamente ditas.

A Lei nº 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003 foi sancionada para permitir que se formalizassem as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/906 de 20 de dezembro de 1996 – de modo a incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

O Artigo 1º da nova Lei menciona que *A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [LDB], passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B (MEC/SEPPPIR, 2004:35).*

No Artigo 26-A consta a determinação que *nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira* (Idem, ibidem).

No parágrafo primeiro deste artigo consta que

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 (Idem).

Ainda no Artigo 26-A encontramos no seu segundo parágrafo a menção aos conteúdos referentes a *História e Cultura Afro-Brasileiras [os quais] serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial em áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras* (Idem).

No Artigo 79-B ficou definido que *O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’* (Idem).

O sentido da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004

A Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 formaliza a decisão do Conselho Nacional de Educação para a instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN). Encontramos no seu primeiro artigo que as referidas DCN deverão ser observadas pelas Instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e em especial, por Instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores.

Em seu primeiro parágrafo há uma menção ao compromisso das Instituições de Ensino Superior que incluirão nos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares

dos cursos que mantém a Educação das Relações Étnico-Raciais, como também o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro-descendentes. Menciona, ainda, no parágrafo segundo, que o cumprimento das DCN será considerado quando da avaliação das condições de funcionamento desses estabelecimentos de ensino superior (MEC/SEPPIR, 2004:31).

No segundo artigo da Resolução, as DCN são definidas enquanto um conjunto de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação. É importante ressaltar que ao identificar a meta das DCN, a Resolução reconhece o Brasil enquanto uma *sociedade multicultural e pluriétnica*, no seio da qual se promoverá a educação de cidadãos atuantes e, *buscando relações étnico-raciais positivas, para a construção de uma nação democrática*. Nos dois primeiros parágrafos deste mesmo artigo são definidos os objetivos da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como se pode ler:

§ 1º *A divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial ...*,

§ 2º *... o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.*

A identificação dos componentes curriculares nos quais, em especial, se promoverá o ensino sistemático da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Educação Artística, Literatura e História do Brasil – encontra-se no parágrafo terceiro do Artigo 3º. As situações de discriminação deverão ser tratadas pelos órgãos colegiados das unidades de ensino, enquanto casos de racismo deverão ser tratados como crime, à luz da Constituição Federal, como pode ser verificado no Artigo 6º (MEC/SEPPIR, 2004:32).

A Resolução trata da instituição das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a adoção do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, contudo, ela expressa, também, a valorização das raízes indígenas e demais matrizes formadoras da nação brasileira (Art. 1º, § 2º). E além de buscar promover o incentivo à pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo e conhecimentos dos povos indígenas, *com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas*

para a educação brasileira (Art. 3º, § 4º), existe no Artigo 5º, a preocupação com um ensino de qualidade comprometido com a educação de negros e não negros (Idem).

Dentre os depoimentos recolhidos junto a uma das pessoas entrevistadas nas duas escolas visitadas que vêm implantando a Lei 10639/2003, a coordenadora pedagógica do colégio estadual localizado na cidade do Rio de Janeiro observa que

quando as pessoas lêem as Diretrizes elas não percebem o seguinte. Como a SEPPIR⁶² está envolvida nesse processo, se a gente ler bem as Diretrizes, o Parecer, percebe que não é só a questão do negro que está sendo contemplada, as Diretrizes são bem mais amplas. É indicado trabalhar com todos os grupos. Evidente que priorizando o protagonismo negro, mas sem esquecer dos demais grupos étnicos formadores da sociedade brasileira.

O que propõem as diretrizes curriculares nacionais?

Conforme será observado ao longo dessa seção, o combate ao racismo e a toda sorte de discriminações, marcam o conjunto de informações, recomendações, determinações e princípios distribuídos ao longo das Diretrizes. Estas resultam de um parecer formulado pela relatora e também conselheira do CNE, a Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que além de regulamentar a alteração que a Lei 10.639/2003 promoveu na LDB - em seus artigos 26, 26-A e 79-B, já citados no item 5 - expressa em seu primeiro parágrafo, o cuidado em transitar sob a égide da Constituição Federal (CF), de modo que sejam assegurados

o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, como também, garantir igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, reconhecendo o direito de acesso à diversidade de fontes da cultura nacional a todos os brasileiros (MEC/SEPPIR,2004:9), destacando que se cumprirá o estabelecido nos seguintes artigos da CF:

Artigo 5 - 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, com ênfase ao inciso I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

§ 1º do Artigo 242 - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro;

Art. 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216 - *Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira...*⁶³.

Às prerrogativas constitucionais, vêm se integrar preceitos analógicos identificados nos artigos das Constituições dos Estados da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), como o de Leis Orgânicas das cidades de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), do Rio de Janeiro (Art. 321), e ainda de leis ordinárias, devendo ser citadas a Lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994 (Belém), a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 19994 (Aracaju) e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996 (São Paulo). (MEC/SEPPIR,2004:9)⁶⁴

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Todos estes dispositivos legais, como as reivindicações e propostas do Movimento Negro formuladas ao longo do século XX, reconhecem a propriedade de diretrizes que auxiliem a formular projetos voltados para valorizar tanto a história e cultura dos afro-brasileiros, como a dos africanos, comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem conduzir.

De modo a reunir uma diversidade de opiniões, o parecer menciona a realização de uma consulta sobre as questões objeto de sua criação, por meio de questionário com cerca de mil cópias aplicadas junto a grupos do Movimento Negro, a militantes individuais, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que já desenvolvem trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos e a outros cidadãos interessados na construção de uma sociedade justa, seja qual for o seu pertencimento racial (MEC/SEPPIR,2004:10).

Políticas de reparação e relações ético-raciais na educação

Nesta parte do Parecer, que trata das questões da reparação e das relações étnico-raciais, fica estampada a sua intenção em oferecer uma resposta na área de educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas afirmativas isto é, políticas que se ocupam de promover *reparações*, como também de *reconhecimento e valorização* de sua história, cultura, identidade. Trata de política curricular, tendo como referência, fundamentos históricos, sociais, antropológicos oriundos da realidade

brasileira e visa o combate ao racismo e as discriminações que atingem, em particular, aos negros. Para isso propõe que se divulgue e se produza

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 sociedade democrática... (MEC/SEPPIR,2004:10).

O parecer salienta que a meta destas políticas concentra-se no direito dos negros a se reconhecerem na cultura nacional, manifestarem visões de mundo que lhes são próprias, e manifestarem seus pensamentos com autonomia individual e coletiva, ultrapassando a compreensão pouco elogiosa de Silvio Romero para quem *nós temos a África em nossa cozinha, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visita* (NASCIMENTO, 1978: 94).

A demanda por reparações implica que o Estado e a sociedade se apercebam comprometidos em tomar medidas para ressarcir os descendentes dos africanos negros dos vários tipos de danos sofridos durante o sistema escravista e, no período subsequente, da pouca ou nenhuma responsabilidade com que trataram da inserção dos ex-escravos na sociedade brasileira: danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, e das conseqüências advindas das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população. E principalmente, que essas políticas se materializem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. O que nos faz compreender que atitudes e procedimentos como, por exemplo, aqueles que os educadores reformadores da primeira metade do século XX promoveram, no afã de construir uma civilização branca às custas da eliminação das características fenotípicas e culturais de negros e indígenas, sejam revistas, mas sem impedir que venham a ser analisadas enquanto um conjunto de *processos subjetivos da memória* brasileira, de modo a identificar as relações existentes entre *memória, narrativa e identidade* (THOMSON,1997:53) a favor das populações desprestigiadas e invisibilizadas pela concepção reformista da sociedade em geral.

Há o reconhecimento do papel do Estado para promover e incentivar as políticas de reparação. E fica explícito na leitura das DCN o quanto elas representam um projeto a favor de uma concepção de educação inclusiva. O sentido das Políticas de Reconhecimento reside na valorização da diversidade que distingue os negros dos outros grupos da população brasileira e as mudanças que isso requer nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras

((MEC/SEPPIR,2004:10). Implica em desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. De acordo com o Parecer, esse mito difunde a crença que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é devido a falta de competência ou interesse, e desse modo deixaria de considerar o que chama de desigualdades seculares presentes na estrutura social hierárquica criando prejuízos para os afro-descendentes (MEC/SEPPIR,2004:12).

Reconhecer representa, ainda, adotar políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade; questionar relações étnico-raciais fundadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos; é valorizar, respeitar e divulgar os processos históricos de resistência negra iniciada pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na atualidade. Implica, também, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação.

Portanto, os programas de ações afirmativas - *conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalizações criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória* - deverão ser os veículos para as políticas de reparação e de reconhecimento (MEC/SEPPIR,2004:12).

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais ou pedagógicas, em benefício das reparações/reconhecimento/valorização da identidade, cultura e história dos negros brasileiros implica que todos os alunos negros e não negros, além de seus professores, venham a se sentir valorizados e apoiados. E, não menos importante, a compreensão que as relações étnico-raciais não se limitam às escolas (MEC/SEPPIR,2004:13). O termo raça é conduzido enquanto socialmente percebido e interpretado (GUIMARÃES, 2002). Essa abordagem decorre da distinção entre os conceitos de raça biológica e a evidência da raça simbólica. Independente da variação que o termo venha a ter, nem a desconstrução científica da raça biológica eliminou as percepções mais rasteiras fundadas na aparência física, isto é, na cor da pele. Por serem culturalmente codificadas influenciam o homem comum, que classificaria os indivíduos a partir das suas características físicas, distanciando-se do conhecimento genético. Esse vácuo entre a raça biológica e a categorização social *fundada na aparência física e na cor da pele constitui um problema e um desafio para o anti-racismo* (d'ADESKY,2005b:142)

Não obstante, a população brasileira ser composta por 45% de afro-descendentes, considerado o Censo do IBGE, a presença da cultura negra não conseguiu eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas, em virtude do imaginário étnico-racial brasileiro privilegiar a brancura e valorizar unicamente as raízes européias de sua cultura, como já mencionado, ignorando ou desprezando as demais (MEC/SEPPIR,2004:14).

Nas DCN encontramos uma citação a Frantz Fanon⁶⁵ salientando que os descendentes dos mercadores de escravos não precisam assumir culpas pelas desumanidades provocadas por eles, o que não lhes retira a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, junto com os negros, construir relações sadias, nas quais todos se realizam enquanto seres humanos e cidadãos. Sabemos que as formas de discriminação de qualquer natureza não nascem nas escolas, somente, mas nas várias *redes de subjetividades* que perpassam todas as instituições e práticas sociais. A escola pode ter um papel preponderante, tanto para eliminar as discriminações como para a emancipação dos grupos discriminados, juntamente com ações que sejam desenvolvidas em todas as outras *redes de conhecimentos e significados* nas quais vivemos: das igrejas e partidos políticos a que pertencemos às redes de televisão e à internet.

Pedagogias de combate ao racismo, como é reiterado mais uma vez nas DCN precisam ser formuladas, considerado que são complexos os processos de tessitura das identidades negras no Brasil.

É preciso lembrar que o termo *negro* começou a ser usado pelos senhores de escravos, pejorativamente, e que o sentido negativo da palavra se estende até hoje (MEC/SEPPIR,2004:15). Isso não impediu a ressignificação do sentido do termo *negro* a partir dos anos de 1970, 80 e 90 pelo Movimento Negro que lhe atribui um sentido político e positivo. Entre os exemplos citaria: “*Negro é lindo!*”. “*Negra, cor da raça brasileira!*”. “*Negro que te quero negro!*”. “*100% Negro!*”. “*Não deixe sua cor passar em branco!*”.

Caberia à educação das relações étnico-raciais positivas, enquanto um dos seus objetivos,

fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros [oferecendo] conhecimentos e segurança para orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos [permitindo identificar] 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 (MEC/SEPPIR, 2004:16).

As Determinações para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica contidas nas DCN, indicam tratar-se de uma decisão política, na qual encontramos o imperativo de valorizar, devidamente a história e a cultura do povo negro buscando reparar danos repetidos, há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. Não se trata de mudar um enfoque etnocêntrico europeu por um enfoque africano – o que é da maior importância que fique bem claro – mas de se propiciar a ampliação do foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. A inclusão dessa temática na LDB exige repensar uma diversidade de níveis de relações, de natureza étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (MEC/SEPPPIR,2004:17). A autonomia das escolas na formulação de seus projetos pedagógicos lhes permite contar com a colaboração das comunidades a que a escola atende e serve, de estudiosos e do Movimento Negro, criando canais de comunicação para incluir, nas suas vivências, as temáticas em questão.

Como enfatizado no mesmo documento, *precisa o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos [...] sem ser obrigados a negar a si mesmos [...] e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos* (MEC/SEPPPIR, 2004:18).

As questões que dizem respeito a uma educação que venha a se declarar plural e/ou intercultural serão tratadas no Capítulo seguinte, junto com a explicitação dos procedimentos que as escolas entrevistadas promovem para a implantação da Lei 10.639/2003.

Capítulo 3 – São muitos os caminhos que levam ao mesmo lugar⁶⁶

Sobre o Movimento Negro e a educação

Para alguém que lamenta que questões ligadas aos direitos humanos e à materialização do conceito de cidadania sejam valorizadas, a promulgação da lei 10.639/2003 representaria não um ganho, e sim, um novo agravo. A instituição da obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, colaboraram para Ali Kamel afirmar, como vimos antes, que as Diretrizes seriam portadoras de uma falsidade histórica ao mencionar que os negros teriam sido submetidos a uma política de eliminação física no pós-Abolição. Kamel assegura que no período após o 13 de maio de 1888, nunca foram percebidas barreiras institucionais que dificultassem *a ascensão social do negro*, ainda que possamos usar como exemplo as dificuldades encontradas por esse segmento étnico no acesso à educação. Pude apreciar uma carta⁶⁷ redigida por uma comissão de libertos de Pati do Alferes, no estado do Rio de Janeiro, endereçada em 19 de abril 1889 ao jurista e também jornalista Ruy Barbosa, na qual lhe era solicitado que pudesse usar seu prestígio e espaço na imprensa, para assegurar junto ao governo imperial educação e instrução para os seus filhos, que teriam sido concedidas na lei outorgada em 28 de setembro de 1871 e conhecida como a Lei do Ventre Livre. Afirmavam que essa lei foi burlada e nunca posta em execução quanto a parte que tratava da educação dos ingênuos. Manifestavam sua preocupação alegando que seus filhos *jaziam imersos em profundas trevas* e entendiam ser necessário *esclarecê-los e guiá-los por meio da instrução*.⁶⁸

A carta da comissão de libertos manifestava, objetivamente, a importância e a necessidade de ter assegurado para seus filhos, o acesso à escola, expressando um cenário onde raça, a questão da cidadania e os rumos da nação estavam em jogo. Havia, ainda, naquela conjuntura, como pano de fundo, o temor da revogação da liberdade para os escravos.

A educação é compreendida por Eliana Cavalleiro (2006:13), como um processo de desenvolvimento humano embora, lembre que em alguns momentos, mesmo as práticas educativas que valorizam a igualdade para todos, podem incorrer em discriminações. Para tanto, basta incorrer no equívoco da homogeneização o que

implica em deixar de reconhecer as diferenças e, com isto, ameaçar as singularidades.

Foram muitas as barreiras que as populações negras tiveram que ultrapassar no que diz respeito aos direitos que lhes foram negados ao longo da formação social brasileira, embora isso não tenha sido o suficiente para impedir que essas populações promovessem a continuidade de suas histórias e suas culturas e a divulgação de suas visões de mundo. Ainda que as condições, em muitos casos, não fossem as melhores, várias dimensões educadoras se materializaram nas comunidades negras, no âmbito individual ou coletivo, nas senzalas, nos quilombos, nos terreiros, nas irmandades onde a identidade do povo negro foi mantida como patrimônio da educação dos negros e de seus descendentes.

No período pós-Abolição, a plena cidadania das populações negras continuou sendo obstaculizada ao longo do século XX sendo que só em 1951 com a Lei 1.390 de 03/07/1951, conhecida como Lei Afonso Arinos, a discriminação racial foi considerada como contravenção penal⁶⁹. Corresponde a esse período da segunda metade do século XX, também, a produção acadêmica sobre as condições de vida das populações negras no Brasil desenvolvidas por Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzáles, Otávio Ianne, Roger Bastide, a título de alguns exemplos dos que vieram se contrapor às teorias de Silvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Viana, Gilberto Freire, José Veríssimo e outros tantos, de que já falamos.

A questão da educação esteve sempre presente ao longo do século XX como uma das reivindicações do Movimento Negro na defesa de uma sociedade mais justa e igualitária. A imprensa foi um dos espaços bastante utilizados para a divulgação de suas campanhas, oferecendo oportunidades de divulgação e de debates. Entre os periódicos que se comprometeram com essa temática ao longo dos primeiros trinta anos do século XX, Cavalleiro (2006:16) destaca *O Baluarte* (1903), *A Sentinela* (1915), *A Rua* (1918), *A Liberdade* (1919), *O Getulino* (1923) e o *Clarín Alvorada* (1924).

Na esteira de diferentes formas de organizar as populações negras, deu-se em 1931 a criação da Frente Negra Brasileira (FNB) tendo sido, de acordo com o sociólogo Florestan Fernandes (1978), um movimento de massas precursor no período pós-abolicionista que teve como objetivo inserir o negro na política. E são muitos, os sinais disponíveis a informar que a Frente (FNB) chegou a reunir milhares de integrantes em

diversos Estados do país. A organização pleiteava sua transformação em partido político, mas no ano de 1937, com a instalação do Estado Novo, ela foi colocada na ilegalidade⁷⁰. Diferentes segmentos da FNB foram responsáveis pela organização de salas de aula para a alfabetização de trabalhadores e trabalhadoras negras.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) criado em 1944 foi uma organização cultural que se deteve em organizar processos educativos vários, em especial de alfabetização. É Abdias do Nascimento quem rememora que o TEN

*iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os freqüentadores de terreiro. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou, e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra – atores e atrizes – do teatro brasileiro (NASCIMENTO, 2002).*⁷¹

Existem diferentes registros dessas iniciativas culturais-educativas mencionadas nos jornais, nos escritos contemporâneos e posteriores à existência do TEN, em relatos e em fotografias. Nesse sentido, voltamos a nos reportar à fotografia como fonte, aquela

matéria que pode ser tocada e apalpada. [São elas, também, que nos informam] sobre os cenários, as personagens e os acontecimentos de uma determinada cultura material. [...] É fragmento congelado e datado. Como outras imagens, ela também pressupõe um jogo de inclusão e exclusão (BORGES, 2005:82-83), visto que além de tudo, ela é escolha.

De acordo com informação divulgada pelo Jornal Quilombo, o TEN manteve em salas de aulas cedidas pela União Nacional dos Estudantes (UNE) muitas salas de alfabetização conduzidas pelo professor Ironides Rodrigues que, além de escritor era estudante de direito. Em torno de 600 alunos freqüentavam esse e outros cursos⁷². Através da **Foto 7**, de José Medeiros (NASCIMENTO, 2006:54), pode-se tomar conhecimento de uma dessas salas de alfabetização do TEN, com a presença de Ironides ao fundo, à frente do quadro de giz.



Outro curso básico, o de iniciação à cultura geral foi organizado por Aguinaldo Camargo, personalidade e intelectual negro respeitado no meio cultural da comunidade negra. As primeiras noções de teatro e interpretação ficaram sob a responsabilidade de Abdias do Nascimento (2004). O TEN abriu, ainda, o debate dos temas que interessavam ao grupo, convidando vários palestrantes, entre os quais a historiadora e professora Maria Yeda Linhares, o professor Rex Crawford, adido cultural da Embaixada dos Estados Unidos, o poeta José Francisco Coelho, o escritor Raimundo Souza Dantas, o professor José Carlos Lisboa⁷³.

A Lei 10.639/03 e a Resolução CNE/CP1/2004 integram procedimentos de políticas públicas a favor da reparação humanitária do povo negro que vive no Brasil, de modo a promover na nação brasileira, medidas que auxiliem a corrigir a diversidade de danos de natureza material, físicos e psicológicos provocados pelo racismo e outras formas conexas de discriminação. Enquanto instrumentos estes dispositivos nos oferecem, também, possibilidades de percursos, de trajetos a serem percorridos em direção a uma reflexão sobre as interfaces entre educação e a exclusão racial no Brasil. O racismo e as formas de exclusão que esse engendra, aliado a outros fatores têm contribuído para o fracasso escolar de alunos e alunas negras, como vem sendo revelado a partir das pesquisas e obras de vários autores, como CAVALLEIRO (2000, 2001), TRINDADE e SANTOS (2002), MUNANGA (1999a), LOPES (2000), GONÇALVES (2000), HASENBALG (1987), OLIVEIRA (1999).

As populações negras que vieram do continente africano para o Brasil e demais territórios americanos, traziam as histórias que viveram em seus territórios de origem, que somada às condições que encontraram nos espaçostempos da diáspora, permitiram-lhes organizar as bases para a criação das *táticas* de sobrevivência, posto *que constantemente têm que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’*⁷⁴, [considerando que] *sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas* (CERTEAU, 1994:47): as fugas, a conquista de territórios para a constituição de quilombos com novas formas de organização social, distintas das encontradas no interior das lavouras, o aspecto religioso que promoveu uma africanização de religiões cristãs, como também a recriação das religiões de matriz africana. Todas essas memórias, traduzidas e traduções de experiências, esses legítimos *espaçostempos de fronteira*, podem vir a ser adicionados aos cotidianos educativos quando expressas no currículo escolar, para que sejam entendidas, compreendidas e reconhecidas por todos que integram os processos pedagógicos, como o conjunto dos professores, seus alunos e a comunidade de que fazem parte. O silêncio das escolas sobre as atitudes racistas em nada ajuda a lidar com essa prática de discriminação de professores e alunos, se consideramos que não se apagam as diferenças, promovendo, via de regra, um entendimento coberto de estereótipos sobre o outro que lhe é diferente. Encontramos em Pierre-André Taguieff⁷⁵ - que reagiu à proposta de alguns geneticistas e intelectuais de suprimir a palavra raça - a advertência, como relatado por d’ADESKY (2005:46), de que apenas *corrigir as palavras para melhorar as coisas é uma tentação permanente do ‘politicamente correto’*. *A eliminação no vocabulário da palavra raça como prescrição da ação anti-racista remeteria a uma eugenia lexical negativa que crê matar o racismo eliminando a palavra*. É da maior importância que o debate sobre a promoção do respeito mútuo, se faça acompanhar do reconhecimento da diferença e que seja possível falar sobre ela sem medo, receio ou preconceito (CAVALLEIRO, 2006:21).

Em Azoilda Trindade, quando reflete a respeito da educação da população negra, encontramos o pleito de que *hoje, nossa maior reivindicação é a inclusão da cultura negra como patrimônio sócio-histórico da humanidade, [...] nas instituições educacionais brasileiras*. E admite que isso já se encontra previsto na Lei 10639/2003, mas, *não no cotidiano, no coração e nas mentes das comunidades escolares* (2006:109).

O currículo enquanto espaço-tempo de fronteira

Refletir sobre a educação das relações étnico-raciais, preceito marcante das DCN, mas por enquanto, contemplado em baixa velocidade como tudo que se assume como novo no âmbito da educação, implica além de material de apoio de qualidade, a identificação de animadores, de facilitadores, de entusiastas e de promoção, para tomar corpo na esfera da educação. Com isso, as noções de identidade e diferença, seja na escola ou na sociedade como um todo, precisam ser consideradas pelas propostas em curso ou, por aquelas que venham a ser elaboradas, de modo que todas elas traduzam o imperativo ético do *reconhecimento e da valorização das diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar* (MANTOAN, 2003:29). Essa mesma pesquisadora afirma encontrar na maior parte das propostas de ação educacional, dimensões éticas conservadoras, já que vias de regra, expressam-se pela tolerância e pelo respeito ao outro, ainda que estes dois conceitos, possam traduzir significados da maior importância. Nesse sentido, estaremos desprezando a tolerância enquanto um sentimento generoso, uma atitude superior de quem tolera, assim como o respeito, rejeitado na sua dimensão essencialista, generalizadora, por se originar na compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de modo que só nos restaria respeitá-las (Idem, p.30). A tolerância, como postulado por Noberto Bobbio (1992:209), *não se baseia na renúncia à própria verdade, ou na indiferença frente a qualquer forma de verdade. Creio firmemente na minha verdade, mas penso que devo obedecer a um princípio moral absoluto: o respeito à pessoa alheia.*⁷⁶

A escola brasileira, quando da sua organização nos sistemas públicos de ensino, na primeira metade do século XX, democratizou-se, abrindo-se ao atendimento de novos grupos sociais. Mas isso não representa que deixou de excluir os que ignoravam os conhecimentos por ela valorizados e nem os conhecimentos por eles trazidos e, nessa perspectiva *entende que a democratização é massificação do ensino e não cria possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos, que não couberam, até então, dentro dela* (MANTOAN, 2003:18). Parece predominar nesse modelo, a valorização de uma lógica predominantemente determinista e reducionista, contribuindo para desconsiderar a relevância de alguns aspectos, de caráter subjetivo, afetivo, do elemento criador sem os quais, dificilmente

conseguiremos romper com o velho modelo escolar. A ruptura que nos auxiliará a provocar a mudança que a inclusão impõe.

Ao estudar a contribuição da perspectiva multi/intercultural na educação a partir da produção acadêmica nas reuniões anuais da ANPED, Miriam Soares Leite (2006:80) indica que começa a se perceber nessa entidade, mas também nas escolas, o que já é usual na mídia e certos setores da sociedade: *a emergência das reivindicações de reconhecimento e igualdade social dos grupos historicamente excluídos da sociedade brasileira, em que se destaca o debate gerado pelas ações afirmativas recentemente implantadas*. Seu artigo sinaliza duas questões que considero da maior importância para a análise que estou desenvolvendo. Primeiro, que no interior da ANPED, a contribuição do GT Currículo, permitiu identificar que a percepção da arbitrariedade da seleção dos conteúdos e das relações de poder contidas nessa seleção levou ao questionamento da escola universal. E, segundo, que nos últimos anos ficou mais evidente o tema do preconceito e da discriminação racial na sociedade brasileira, por tantos anos escondidos pelo poderoso mito da democracia racial (p. 85), admitindo que a percepção e a discussão da realidade intercultural no currículo pode abrir caminhos para a reivindicação da inclusão de outras lógicas geradas pelas culturas não hegemônicas (p. 80-81).

A ampliação do foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial e social brasileira, como preconizado pelas DCN, parece caminhar na direção conduzida por Moreira & Macedo (2002:24), quando revelam o seu interesse em colocar o currículo a favor do processo de formação de novas identidades além de esclarecer a intenção de *que se reformule o conhecimento escolar de modo a favorecer a afirmação de identidades e de pontos de vista de grupos minoritários* (MACEDO, 2006:287). Ainda que em Silva possamos perceber o currículo enquanto um artefato *que tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes são convenientes* (MACEDO, 2006:287).⁷⁷ Mas é esse mesmo autor quem acrescenta que é preciso que nós professores, saibamos compreender *qual é o nosso lado nesse jogo* que implica a questão do poder e que, desse modo envolve decisões de natureza moral, ética e política (MACEDO, idem).⁷⁸

Mas de que tipo de currículo estamos falando ou estamos buscando? O conceito de currículo adotado por Macedo é aquele percebido *como um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas* (2006, p. 288). Aqui o conceito não se limita a perseguir o viés do

limite geográfico, mas valorizar a idéia de fronteira (cultural) que nomeia os espaços onde culturas singulares e, portanto, diferentes, entram em contato, conforme referenciado por autores como Bhabha (1998), Hall (2003) e García Canclini (1998). A autora esclarece partir *do princípio que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades lhe interessa estudar* (2006:288).

Quanto à educação, Macedo (p. 289) polemiza quando interpela sobre o significado do projeto de educar. Subsidiada por Bhabha, quando esse analisa o conceito de povo e de nação, compreende que a educação emergiria de um movimento narrativo duplo: é *temporalidade continuista*, mas também, *estratégia performática*. No primeiro caso refere-se a um conjunto de saberes culturais legitimados, *uma cultura eleita que é função do projeto educacional transmitir*⁷⁹ na qual a educação *apresenta-se e autoriza-se como história, como espaço-tempo de repetição*. Mas existe em nós, por certo, a permanente busca utópica de construção de uma sociedade sempre mais harmônica, o que oferece à educação, *um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, qualquer referência a um passado essencialmente bom, o que seria a sua própria negação*, denominado de *temporalidade performática*. Ocorre que uma zona de ambivalência é provocada por uma tensão entre repetição e performatividade, o que Macedo denomina de '*espaço-tempo liminar*' que possibilita pensar a existência do outro, *de um outro cultural* invisibilizado pelas culturas legitimadas pelos currículos escolares, como seu avesso que está ausente no currículo, ainda que presente na própria temporalidade introduzida pelo performático (p.289).

Os currículos escolares enquanto espaço-tempo de fronteira, são pensados pela autora como *híbridos culturais*, o que esclarece tratar-se de *práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas*. Um espaço-tempo perpassado pelos discursos da ciência, da nação, do mercado, os 'saberes comuns', as religiosidades e muitos outros também híbridos (p. 289). E como verificaremos mais adiante a partir da narrativa da professora Carla Lopes, quando nos falava da trajetória do projeto político pedagógico do colégio estadual onde é coordenadora pedagógica, formulado como uma experiência de implantação da Lei 10639/2003, tratar do currículo na sua dimensão de espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada, auxilia a pensar a diferença. E permitir que a diferença nos currículos seja pensada, implica em

reconhecer a necessidade da mudança entre o hegemônico e o subalterno (MACEDO, 2006:290-292).

Educação intercultural: sobre a complementaridade das culturas

A diversidade cultural brasileira é uma característica desse país em virtude de sua constituição multi-étnica. Assim, pensar projetos educativos que valorizem essa condição, requer reflexão e fundamentos de ordem histórica, sociológica e antropológica para a compreensão dessa diversidade. Até aqui, já refletimos sobre a dívida histórica com a população afro-descendente, mas também, com a cultura afro-brasileira e sua matriz africana. Essa dívida, resulta de inúmeras tentativas, entre elas, a de silenciar essa origem, de reduzir sua importância e todas as diatribes para anular e/ou ignorar os processos de sobrevivência por que passou, mas também a sua vitalidade. Como visto quando nos debruçamos sobre a organização dos sistemas públicos de ensino, a partir dos anos de 1930 e os esforços de uma elite de educadores para a instauração do que ficou conhecido como *eugenia comportamental*, que lenta e dissimuladamente, foi instalando no imaginário dos processos educacionais brasileiros, um projeto hegemônico eurocêntrico, comprometendo a visibilidade e aceitabilidade das demais expressões étnicas na formação da nação brasileira. Por certo que a conjuntura atual, contemplada pelos esforços de promover a igualdade racial, ampliar a compreensão e o alcance das ações afirmativas, promovendo reparações historicamente negadas, devem ser pensadas, inclusive e especialmente, no âmbito da educação. As DCN sinalizam caminhos, procedimentos e podem contribuir para sensibilizar educadores, estudantes e comunidades para um novo trato em torno dessa temática, de modo a instituir uma oportunidade de diálogo, onde se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, em que se busquem aumentar as formas de convivência respeitosa, permitindo que diferentes culturas possam inter-atuar e se interpenetrem reciprocamente, de modo a respeitar os valores, as visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

Uma possibilidade de alcançar esse caminho vem sendo desenhada pelas perspectivas de uma educação multi ou intercultural. O que propõe a perspectiva intercultural, nesse sentido? De acordo com Candau e Leite (2005:129),

rever a própria noção de identidade unificada e estável, questionando o essencialismo que sustenta essa noção e favorecendo, desse modo, a crítica as diversas formas que o preconceito pode assumir na sala de aula.[Essa perspectiva ousa, ainda, advogam],

assumir no cotidiano escolar a tensão entre o ideal da igualdade e as demandas pelo reconhecimento da diferença que impõe a prática do diálogo radical e permanente.

As duas autoras, interessadas em não negligenciar as muitas diferenças culturais percebidas pela Nova Sociologia da Educação (NSE) que poderiam ser lidas como deficiência no espaço escolar apenas devido à estrutura social vigente - que determinou a constituição de escolas para os grupos sociais de maior poder aquisitivo (p.126-127) - e cientes da contribuição positiva do princípio dialógico, vão encontrar no educador brasileiro Paulo Freire, diversos elementos da interculturalidade. Compreenderam que esse educador inovou a prática e a teoria pedagógicas, ao considerar como importante o universo cultural dos alunos nos processos de alfabetização dos adultos ainda na década de 1950. Alinhava-se com as tendências sociológicas que criticaram a escola por não dialogar com a cultura dos seus educandos. Nos seus '*círculos de cultura*', expressão que valorizava, evitando o uso de '*sala de aula*', os educadores e educandos se relacionavam a partir do *princípio dialógico*, que aponta para a não hierarquização das culturas que ali se encontrariam (p.127).

Percebe-se em Paulo Freire, em sua prática junto aos diferentes alunos, seres, indivíduos, o reconhecimento que seu *background* cultural é legítimo, e trata-se de um acatamento significativo, por auxiliar a lidar com a diferença cultural. Esse pressuposto, é elucidativo visto nunca ter se limitado à esfera da estratégia metodológica, contemplava uma forma de lidar com a diferença na perspectiva intercultural: não é só respeito pela diferença, de forma distante e asséptica, é mais do que a tolerância, enfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos das relações pedagógicas. E objetivamente, estampam o sentido do conceito de cultura com que Paulo Freire opera, o qual reúne simplicidade e profundidade num autêntico exercício de inclusão:

a cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho, do seu esforço criador e recriador [...] que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia do seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana (CANDAU e LEITE, 2006:128).

Em Freire iremos encontrar uma recusa da concepção tradicional de cultura, restrita ao conjunto de conhecimentos e criações artísticas socialmente valorizadas que desqualificariam as formas culturais divergentes daquelas tidas como hegemônicas. Freire trabalha as relações entre cultura e identidade de forma restrita e atento à dimensão de classe social das diferenças culturais que se confrontavam nos

espaços de ensino. O educador é enfático quando valoriza *a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado* (CANDAU e LEITE:128).⁸⁰

Assim, fomos percebendo que a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença; o combate a todas as formas de discriminação e desigualdade social; um esforço para promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos de universos culturais diferentes, de modo a lidar com os conflitos que integram esta realidade; não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Em resumo, além de reconhecer e assumir os conflitos procura estratégias apropriadas para enfrentá-los (p.129).

Foram incorporadas pela dimensão intercultural algumas questões postas pelo contexto de transformações socioculturais que marcaram o fim do século XX. O fenômeno da globalização traz as questões da identidade e da alteridade, suscitadas pelas novas formas de relacionamento econômico e cultural que se colocam para toda a população do planeta. A interculturalidade, assim, não negligenciou a busca da necessária renovação dos instrumentos de análise e transformação da prática pedagógica (p.130).

Ademais, no contínuo processo de construção identitário o foco da perspectiva intercultural se deterá em sinalizar a provisoriedade de seus resultados, marcados pela instabilidade do que é reconhecido como identidades individuais e coletivas, além dos aspectos de hibridismo e fragmentação presentes nos processos constitutivos e nos resultados por esses constituídos. Também mereceriam atenção as relações de poder presentes nessas construções e que passam a definir os traços de instabilidade, hibridismo e fragmentação. Não podendo esquecer a importância do papel da escola nesses processos, *espaçotempo* fértil na criação de diferenciações, cotidianamente incluindo/excluindo, classificando e normalizando os indivíduos que ali se relacionam (p.130).

As estreitas relações entre diferença (*aquilo que o outro é*) e identidade (*aquilo que se é*) serão encontradas por Candau e Leite (p.130) nos escritos de Tadeu Silva (2000, p. 75): a afirmação de o que se é faz parte de *uma extensa cadeia de 'negações'*.

A importância da alteridade na dimensão intercultural em virtude de sua presença nos cotidianos escolares, como ressaltam as duas pesquisadoras, encontrará em Carlos Skliar ferramentas que ajudarão a pensar sobre as práticas de discriminação, a tolerância e as relações com o outro nesse espaço. A crítica ao essencialismo ressurgiu nesse autor, para quem o racismo e as demais formas de discriminação por preconceito que circulam pelos cotidianos das escolas se alimentam do essencialismo negativista que marca a percepção da identidade do outro. Ele define o racismo *como o fato de se fazer do outro, de qualquer outro, de todo outro uma mitologia*, seja pela fixação num ponto estático de um espaço já previamente estabelecido, de modo a localizá-lo sempre no espaço de nós mesmos, *traduzi-lo para nossa língua e despojá-lo de sua língua, fazer do outro um outro parecido, mas um outro parecido e nunca idêntico a nós mesmos e negar a sua pluralidade inominável, a sua multiplicidade*.⁸¹ Trata-se, como entende Bauman (1998:29), da capacidade que cada sociedade dispõe para produzir e anular os estranhos, ao *promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade*. Na perspectiva da sociedade moderna, e sob a proteção do estado moderno,

*a aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma **distinção criativa**⁸², demolindo, mas construindo ao mesmo tempo; mutilando, mas corrigindo [...] Foi parte e parcela da constituição da ordem em curso, da constituição da nação, do esforço de constituição do estado, sua condição e acompanhamento necessários (Bauman, 1998:29-30).*

O que dizem e fazem as escolas?

Qual o caminho a seguir para a implantação da Lei? Existiria um único modelo, uma única forma para fazê-lo? As escolas são iguais? Quais professores a estão realizando, e de que tipo de preparação dispõem? O que sabem sobre essa Lei? O que leram a respeito dela? Que tipo de informações recolheram nas diferentes mídias? As narrativas aqui reunidas nos oferecem indícios, dissonâncias, momentos convergentes, pontos de partida próprios, distintas capacidades propositivas, revelam professores emancipadores e embrutecedores⁸³, indicam caminhos distintos, o que não impede de acreditar, que os estejam conduzindo ao lugar que desejam alcançar.

Para conhecer a iniciativa de duas escolas públicas estaduais localizadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, quanto aos procedimentos que vêm adotando para o cumprimento da obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, seria necessário visitá-las, ou, como ocorreu,

também, seguir para o local que a entrevistada recomendaria para oferecer o seu depoimento. Assim, me dirigi a um Colégio Estadual que atende alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, situado no município de Nilópolis, onde pude conversar com quatro docentes. Mais adiante, fui ao Arquivo Nacional (AN), para colher as informações e as idéias que a coordenadora pedagógica de um outro Colégio Estadual, e também funcionária do AN, me forneceria a respeito das ações que promove no colégio localizado num bairro do subúrbio carioca. Interessado em reunir o maior número de informações, temi ter organizado um questionário um pouco grande, com muitas questões, ainda que tentando me organizar a partir da leitura do livro *Sobre Entrevistas* de Guedes Caputo (2006a:28) para quem a entrevista representa *uma aproximação que o pesquisador faz, em uma dada realidade, a partir de um determinado assunto e também a partir de seu próprio olhar, utilizando como instrumento perguntas dirigidas a um ou mais indivíduos*. Para mim isso era o suficiente, embora a autora não se sinta completamente satisfeita com essa conceituação, por entender que a palavra é fugidia, não sendo possível aprisioná-la num conceito. O que a anima, esclarece, é o fato que *as palavras fogem porque se dão à liberdade*. Essa jornalista e educadora, diz, também, que *quando o jornalista/pesquisador realiza bem essa aproximação, a entrevista se torna uma experiência [...] de olhar o mundo e ouvir o outro*. Quanto a mim, o que posso assegurar, é que cada encontro se constituiu numa experiência singular, fosse por me dar a conhecer múltiplas formas de olhar o racismo, ou mesmo, pelo exercício contínuo da capacidade de saber ouvir.

Eu também seguia ciente do que Alves (2000:8) já chamara a atenção, quando mencionou que os processos de tessitura do conhecimento nos cotidianos das escolas, para serem conhecidos e compreendidos, faz-se necessário que eles sejam *contados*. O que isso quer dizer? Que é preciso ouvir o que cada um desses sujeitos tem a nos dizer sobre as muitas e peculiares histórias vividas das *artes de fazer*, quando cita Certeau (1994).⁸⁴ Portanto, foi para ouvir esses *praticantes*, ao estilo *certeuniano*, que me preparei para conhecer as falas que expressariam o fazer pedagógico de cada uma das pessoas com quem me encontrei. Desse modo, eu me deparei com mais um tipo de fonte, que era ao mesmo tempo, exemplo de memória individual – quando cada professora narrava sua própria experiência, suas formas de fazer – mas era, também, oportunidade de percorrer a memória coletiva – quando por meio de cada depoimento, acrescentavam ‘*reproduzindo*’ as falas dos alunos e de

seus colegas professores. A entrevista com o maior número de professores, foi a que teve a menor duração. Por isso, não recomendo que se façam entrevistas com professores em horários onde estão cumprindo sua carga horária no colégio, pois o tempo sempre será insuficiente e muito veloz. Por outro lado, fiquei mais à vontade quando Carla Lopes sugeriu realizar a entrevista no AN, pois enquanto coordenadora pedagógica, não teria tempo disponível para me receber no próprio colégio, convicta de que seria continuamente interrompida pelas demandas já conhecidas. Com isso, a entrevista se deu com mais serenidade e ocupou quase o dobro do tempo daquela realizada no colégio da Baixada Fluminense. *Cada escola é uma escola*, é uma expressão já conhecida de todos os educadores e mais uma vez, essa premissa se confirmou. As experiências pessoais das professoras estão repletas de lembranças. Algumas traduzem as formas de fazer de cada uma, outras revelam tensões e algum tipo de luta, pois expressam confrontos de práticas, de conhecimentos e o distanciamento entre a vontade de pouco fazer de uns/umas e o desejo de avançar de outros/outras. Isso me reconduziu aos escritos de Thomson (1997) no qual ele trata da história oral e nos revela *que uma das coisas que temos que fazer é ver quais são as relações entre o modo como esse indivíduo se lembrou de suas experiências e o tipo de história pública dessas experiências*. Esclarece, ainda, que *o público pode ser uma família, pode ser o público do local de trabalho, ou de um clube*. Esse autor me auxiliou a perceber, também, que *em nossas lembranças, em quaisquer lembranças, sempre existirá algum tipo de luta e tensão entre nossas experiências e essas lembranças [...]* (p.79) já que, inevitavelmente, como pontificado por Portelli (1997:31), ao trilharmos o caminho das narrativas, percebemos que a sua *construção revela um grande empenho na relação do relator com a sua história*.

Esse tipo de ‘luta e tensão’ em ‘nossas lembranças’ ocorreu comigo, quando ouvia depoimentos que, por não compreender ou mesmo não aceitar, ainda que não revelado ao interlocutor/res do momento. Além disso, as práticas ou atitudes das/dos professoras/professores me ajudaram a reconhecer que mesmo sendo iguais (professores que escolheram sê-lo), somos tão singulares e diferentes em nossas formas de fazer. O mais impactante é que nenhum de nós percebe a sua prática, quando impregnada dessa *temporalidade repetitiva*, como equivocada, inútil ou perniciosa.

Chamou a minha atenção o fato das narrativas estarem repletas de reminiscências, entrelaçadas pelos cotidianos das vidas das professoras que

entrevistamos: as escolas em que estiveram; as mudanças nas formas de avaliar que foram obrigadas a adotar; o que recolheram de seus professores e hoje aplicam com entusiasmo; os conflitos pessoais; lembranças dolorosas e a vontade de esquecê-las para uns, e de rememorar-las para outros. A consulta aos dicionários revela a diversidade de sentidos que se emprestam ao termo *reminiscências*, embora, para Thomson (1997: 57), elas sejam compreendidas como *passados importantes que compomos para dar um sentido satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre as identidades passadas e presentes*. Mas como precisamos de um passado com o qual possamos conviver, em nossas *reminiscências* freqüentemente tentamos estabelecer uma *coerência pessoal, satisfatória e necessária entre as passagens não resolvidas, arriscadas e dolorosas de nosso passado e nossa vida presente* (Idem, p. 58).

A implantação das cotas na universidade para alunos afro-descendentes, significou para uma professora, citada por uma das entrevistadas, que o passado, em algumas situações *pode ser um terreno perigoso e que as reminiscências angustiantes podem surgir espontânea e inesperadamente* (p. 62-63). E fazendo minhas as palavras de Thomson, essas mesmas *reminiscências levaram-me a compreender que a experiência nunca termina, é constantemente relembrada e [precisa ser] retrabalhada* (p.63) já que situações ou perguntas que fazem lembrar desigualdade, medo ou humilhação podem trazer à tona lembranças traumáticas e dolorosas (p.68). A Lei por mim estudada, pode representar, para alguns, minúsculas gotas de água no curso de um rio que eu denomino de *processo de reparação do passado*, tendo em vista que é para isso que ela serve, por ser isso que se propõe a fazer, mas principalmente, para que se facilite a nossa reconciliação com esse mesmo passado que nos obrigam a negar. Estimo que, a reinterpretarão da análise histórica, tão valorizada pelas DCN, assim como o desejo de conhecer, podem promover a *criação de novas histórias [que] por sua vez, pode literalmente, contribuir para o processo de dar voz a experiências vividas por indivíduos e grupos que foram excluídos das narrativas históricas anteriores, ou foram [por elas] marginalizados* (p. 69).

O ensino da História da África, de suas culturas, como também da cultura afro-brasileira deverá contribuir para que possamos vivenciar os debates sobre a história e a memória, pois quem não se lembra do passado, ou por ele não se interessa, corre o risco de revivê-lo.

“E Cleópatra não era a Elizabeth Taylor”

Na escola estadual de Nilópolis tive a oportunidade de conversar com quatro professoras, com atribuições e disciplinas diferentes: a diretora-adjunta, a coordenadora pedagógica, uma professora de história e outra de educação artística.

A professora de História, disse não conhecer a Lei, mas o planejamento da escola sugeriu que História deveria trabalhar com a África, o que começou a ser feito com turmas do Ensino Fundamental ao abordar o Brasil Colônia. Teria sido uma oportunidade para falar sobre a Semana da Consciência Negra e teria falado um pouco sobre a situação da África. Considera os alunos pequenos, imaturos, mas que deve-se começar a trabalhar a partir daí e não esperar pelo Ensino Médio para começar a falar. Ao mesmo tempo afirmava que *eu já percebi hoje que essas crianças estão com a cabeça bem aberta, bem consciente mesmo, se tiver que falar isso aqui é escurinho, não, eles dizem, é negro. E eu achei ótimo!*

A professora de Educação Artística nos disse que

a informação que eu tenho é a questão que é discutida no plano curricular pedagógico, a questão da pluralidade cultural. Agora, a Lei, o artigo que deve ser lido, até então não veio nas nossas mãos; assim como os professores, eu não recebi isso nas mãos; porém, eu acredito que nas Coordenadorias, assim como a direção, a orientadora, a coordenadora pedagógica, nós recebemos a proposta de trabalhar todo o ano a questão dessa pluralidade cultural e, no meu caso, eu coloco em foco a História da Arte; eu procuro informar ao meu aluno muito bem dessa ancestralidade, dela como belo, a parte estética - você ter honra a respeito dela, que é o berço da humanidade. Então pensar que uma vez num período da civilização egípcia houve uma efervescência cultural, houve uma transformação tecnológica naquele tempo na idade antiga. [...] Então meu aluno pensa consciente porque senão, ele vai pensar que Cleópatra era branca, senão todo mundo pensa que Cleópatra era a Elisabeth Taylor e aí eu tenho que falar que [...] nós estamos na África, não pense você que os egípcios eram loirinhos de olhos claros, não. Eu procuro colocar em foco não somente isso, mas falar a respeito da herança, em que o Brasil foi construído através dessa força de trabalho, que o Brasil faz parte dessa cultura. A nossa identidade, ela tem tronco e são três: o índio, o negro e o europeu, cada qual com suas contribuições. Então, nós não temos aqui uma identidade predominante européia, nós somos frutos de uma miscigenação, porém, dentro dessa contextualidade.

Em seu depoimento, a coordenadora pedagógica acrescentou que

embora a gente não tenha tido contato com a Lei e, nem mesmo parado para estudar, mas essa questão de estudar a cultura Afro, não a cultura Afro em si mesmo, mas valorizar as contribuições do negro, dele fazer parte da nossa cultura, tem sido feito aqui na escola através do projeto político pedagógico que está totalmente voltado para a pluralidade cultural, para a quebra desse preconceito em todos os níveis racial, social, sexual. Então é fácil de ser conseguido colocar esse conteúdo, não sei se ele é tratado como conteúdo ou disciplina no nosso contexto, que já está tendo uma abertura há muito tempo no nosso projeto, que vem desenvolvendo e que agora [...] vem justamente pensando na Semana da Consciência Negra. Onde se fala da cultura não só

do negro, mas uma cultura do brasileiro dessa mistura que é a cultura, da cultura da comunidade, o que eles têm de bom para mostrar. Nós estamos com a porta aberta para dar continuidade a essa Lei.

A diretora-adjunta, ao falar sobre a obrigatoriedade, também afirmou que a Coordenadoria nos comunicou que nós iremos tratar essa lei no currículo da escola, embora não tenhamos um aprofundamento da Lei. Acrescentou, então, que o papel da direção e da escola

é trabalhar essa discussão coletiva motivando o professor, os funcionários, integrando os alunos para que realmente isso aconteça dentro da escola. O momento da cultura negra tem que ser uma valorização da realidade do aluno, ou incentivando para transformar visando essa transformação positiva. Então a nossa escola ela tem esse perfil de estar levantando essas questões no dia-a-dia, inserindo no currículo para que seja uma realidade do dia-a-dia dos nossos alunos.

Ao serem indagadas se conheciam o texto da Lei 10.639/03, todas responderam que não, tendo a diretora-adjunta esclarecido que

a escola recebeu em reuniões da Coordenadoria essas orientações e foi passado juntamente com a direção e coordenadora pedagógica. Recebemos sugestões de atividades e material para ser usado mas a Lei em si eu vi na LDB. Não recebemos a lei, foi só a questão da diversidade e da orientação enfocando a diversidade cultural e Cultura Afro especificamente.

Estavam cientes que as disciplinas que devem priorizar essa temática são a História, Arte e Língua Portuguesa, tendo sido acrescentada, por elas, a Geografia. Foi manifestado o interesse de incentivar todos os professores a trabalhar, respeitando as especificidades de cada disciplina, mas buscando uma ação interdisciplinar. Deram exemplo de como o trabalho está se desenvolvendo que os professores fazem uso da pesquisa, trabalham valores, o respeito à diferença e, como exemplo, uma disse que oi passado um filme sobre racismo, com discussão entre os alunos, tendo o professor convidado um outro docente para uma discussão com sua turma.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na sua íntegra ou parcialmente, eram desconhecidas pelo grupo entrevistado em Nilópolis, embora reconhecessem ter ouvido falar dela somente no ano de 2006. Indicaram, também, que a repercussão desse tema é muito lenta. Algumas professoras, também docentes da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, onde, mencionaram, é menos tratada, é mais atrasada e que lá não se dá ênfase a esse enfoque da cultura afro. Existe a diversidade cultural, existem eventos. O enfoque não seria a Cultura Afro. Embora a escola tivesse noção da obrigatoriedade da Lei entendem que esse processo tem sido lento,

progressivo. Foi falado que sabem desse dispositivo da obrigatoriedade *tanto que nesse processo que são coordenados por elas [a direção e coordenação pedagógica] nós recebemos exatamente essas propostas de pluralidade. Então, não tem como ficar alheia e já foi colocado há alguns anos.*

Também me pareceu que existem docentes que, talvez, pela superficialidade do conhecimento que detêm sobre o que reza a Lei, não conhecem ou compreendem os seus objetivos. Quando indagadas sobre como os colegas professores lidam com essa dimensão da obrigatoriedade, mencionaram que alguns estranham porque *somente o maior enfoque com a Cultura Afro e por que não valorizar todas as culturas?* Perguntadas se haveria resistência por parte de alguns professores, foi esclarecido que *as pessoas aqui estão bem abertas, há muita vontade de trabalhar sim, em Nilópolis, até pelo trabalho já desenvolvido com os alunos, que estão receptivos, eles são negros mesmo.* Todavia, mesmo reconhecendo que a escola dispõe de uma equipe integrada, a professora de Artes admitiu que encontra pessoas céticas, que ainda estariam dormindo dentro de uma alienação. E percebe que

essa Lei veio acrescentar, porque ainda encontramos uma clientela que muitas vezes têm esses conflitos, principalmente no campo estético, como ter cabelo duro e nariz achatado, ou a cor. Eu corrijo, busco esclarecer que [...] tais características obedecem a uma questão étnica, ele começa a perceber isso, que existe esse treinamento em nós. É fácil falar sobre a questão, o difícil é fazer esse exercício dentro de você para admitir que você é um afro-descendente. Chegar dentro de uma turma e dizer “eu sou negra” [e ouvir dos alunos uma negação do afirmado, como] “não, professora, a senhora é morena, veja os seus cabelos encaracolados”. [E ela retruca], “meus cabelos encaracolados, isso não significa uma origem branca, européia. Eles enrolaram pela participação negra na minha raiz e o que predomina na minha pele é a melanina.

A conversa com esse grupo de professoras me permitiu perceber como é difícil abordar a temática racial nas escolas, de modo a evitar a repetição de tantos preconceitos já tão conhecidos e criticados. Ainda que a educação seja compreendida como um direito social, a sua presença no campo dos direitos implica em assegurar espaço à diferença, de modo a *enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais* (GOMES, 2001:84).

Mas existe uma dificuldade por ser negro, ser reconhecido como tal. A sociedade prioriza os valores brancos e valorizar a cultura afro-brasileira, reconhecer sua importância dentro da cultura brasileira é fundamental. Não é algo fácil classificar uma pessoa como branca ou negra no Brasil. O que propiciou fazer uma outra pergunta: se a Lei vai conseguir, chegando aos currículos das escolas, auxiliar a

transformar a realidade cultural e material das populações de origem negra. Quando eu falo em material, refiro-me às condições de vida da grande maioria dos afro-descendentes, porque os pobres desse país, são negros, são afro-descendentes. O grupo de entrevistadas reconheceu que sim, embora isso deva acontecer a longo prazo, pois

não será de uma hora para outra, porque o preconceito e o racismo é uma coisa cultural. Existem negros que são preconceituosos com os negros, e que não admitem. Você vai mexer com raízes, com questões familiares, com o ego, com a auto-estima. Existem mães que não vão admitir que você conte a história do negro, que pode estar ridicularizando o seu filho. [Ou, acrescentou a professora de Artes], simplesmente dizer que aquele chamado de mulato ele é negro, eu tenho que ter esse cuidado, pois sou bastante radical em relação a isso. Eu tenho que ter esse cuidado com o meu aluno porque eu não posso simplesmente falar meu querido, você é negro, mas mostrar possibilidades de ele enxergar aquilo que predomina nele.

A questão trazida pela professora, sobre a negação da pertinência racial do negro, não pode ser dissociada do imaginário social que se construiu sobre os negros, que não foi positivo no Brasil, como vimos anteriormente. Há que considerar a nossa formação histórica, marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo. Esse mesmo imaginário ao incorporar o cientificismo de teorias raciais buscou ‘atestar’ *a inferioridade da pessoa negra, a degenerescência do mestiço, o ideal de branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democracia racial* (GOMES, 2001:88). Quando a escola lida com um direito social não pode ignorar os efeitos psicológicos provocados pela naturalização da condição social inferiorizada da mulher e do afro-descendente, em grande parte reforçadas pelo processo didático. Conforme mencionado por Elisa Larkin do Nascimento (2001:117), *as representações sociais negativas, carregadas de preconceitos e estereótipos, são internalizadas desde a primeira infância por meio de uma educação infantil e escolar imbuída das ideologias do patriarcalismo e do racismo.*

A coordenadora pedagógica lembrou, também, as dificuldades postas pela adoção dos Ciclos de Formação nas escolas da cidade do Rio de Janeiro, por nós abordadas durante um momento da entrevista e por ela compreendida como uma revolução. Ela lembrou, foi educada como aluna, a lidar com notas ou conceitos. A confusão que os Ciclos criaram, foi devido a ter que adicionar em sua prática docente, uma avaliação qualitativa nos relatórios individuais dos alunos. E isso teria mexido com toda uma ‘cultura’ de estudante, que ela trouxe da escola, inclusive da escola de formação de professores. Quando ela *foi praticar o que estudou, aí já era diferente?* A seu modo, reconhecia que todas as culturas, no sentido das práticas

cotidianas, os resultados das várias redes de subjetividades, as coisas que estão arraigadas em nós, são difíceis de se substituir, admitindo que

da mesma forma que foi difícil (adotar os Ciclos), vai ser difícil mudar toda uma sociedade, toda uma cultura. Vamos tentar transformar, mas dentro das possibilidades, e isso vai levar algum tempo. A gente não tem que achar que porque o nosso trabalho hoje deu certo, será sempre assim. Mas é uma coisa do dia-a-dia, de todo dia, de todos os professores. Toda a escola, toda a equipe, toda a comunidade exterior.

Para a arte-educadora, há muita coisa associada a devolver a auto-estima ao afro-brasileiro, sendo dito pela coordenadora pedagógica *eu sou negra, mas sou igual a todo mundo*. Indagadas se a escola pode trabalhar a Lei, ou independente da Lei, se ela pode trabalhar a importância do ser humano, independente dele ser negro ou mulato, falando de pessoas, do direito que elas têm de ser tratadas com respeito, a coordenadora pedagógica retrucou que

independente de estar por dentro da Lei ou não, esse tem sido o objetivo da escola, trabalhando a igualdade e a cidadania. São valores fundamentais que a Lei vai valorizar no seu cotidiano, na sala de aula, independente de cor, de sexo e de religião, respeitando o espaço do outro.

Uma outra questão trazida para o grupo foi a que buscava perceber se haveria algum risco de, com o advento da Lei que criou o Ensino da História da África e da Cultura Africana e Afro-brasileira, se passar de uma visão etnocêntrica de matriz européia para outra de matriz africana?

A coordenadora pedagógica também é regente de uma turma das séries iniciais e havia recomendado que seus alunos trouxessem material para a aula sobre Zumbi dos Palmares, para trabalhar sobre a herança dos negros e ao ver seus alunos trabalhando, se indagou,

será que ao invés de ter o dia da consciência negra não deveria ter o dia do cidadão brasileiro, porque nós somos o fruto dessa raça. Não o dia do branco, do negro ou do índio. O negro não tem que ser visto como coitadinho, o pobrezinho ou como o desprezado. O negro tem que ser valorizado com igualdade. A gente não pode deixar de valorizar a cultura européia também [...].

Sobre a questão das cotas para negros, ela ponderou que mesmo sendo negra era contra, pois considera que não deve haver uma política de separação. Ao questionar por que não podia competir em condições de igualdade com o branco ela mesma respondeu com outra questão:

Eu acho que deve haver uma política de valorização da educação. A escola pública tem que ser equiparada com qualquer escola, mas tem que melhorar lá na base, e na hora de eu disputar o vestibular disputar igualmente com qualquer pessoa. A nossa inteligência não está na nossa cor.

A premissa exposta parece dispor de uma argumentação plausível, embora traga o reconhecimento da ausência de qualidade dessa escola, da qual ela é professora. E mais, que esses mesmos alunos, afro-descendentes ou não, precisarão esperar que essa escola alcance um patamar de ‘qualidade’ para que possam ser equiparados a qualquer outro aluno mais bem preparado para o vestibular, como ela exemplifica, certamente por escolas que teriam sido reconhecidas como superiores à escola pública. Trata-se de um raciocínio, a nosso ver, que se aproxima das teses defendidas por Kamel, contrárias às cotas. Ainda que esse jornalista, exímio esgrimista da tese da futilidade, procure banalizar a adoção das cotas como um mero caminho mágico que seduz, e *que mesmo todo mundo sabendo que o problema está na má qualidade da educação básica, muitos passam a imaginar que basta facilitar o acesso de negros às universidades para que todos os problemas estejam resolvidos, quando na verdade eles estarão apenas começando* (KAMEL, p.43). Contrário a *instituir políticas de preferência raciais*” [prefere] *garantir educação de qualidade para todos os pobres e dar a eles a oportunidade para que superem a pobreza de acordo com seus méritos...* (KAMEL, p. 40).

Diferentemente, encontramos em Sueli Carneiro (2007) a denúncia de que quando voltamos as costas

para a história de desigualdade que [o conceito de raça produziu] e permanece reproduzindo, estamos no mesmo paradigma imposto pelo racismo, na medida em que a negação da realidade social das raças hoje coopera para a permanência das desigualdades que ela engendra como construto social e cultural.

O racismo brasileiro dispõe de um modelo complexo e singular, na medida em que se afirma por meio de sua própria negação (GOMES, 2001:92), ou, por sua dissimulação, *já que aqui, [...] há menos racismo e, quando há, ele é envergonhado* (KAMEL, p. 23).

Ao refletir sobre a possibilidade dessa Lei permitir que se amplie o objetivo dos currículos escolares para o trato da diversidade cultural, racial e social, a diretora-adjunta deteve-se na dimensão temporal enquanto um elemento importante, por ter a certeza que

toda a transformação leva tempo e é um ponto positivo e vai ser uma conquista, só que não vai ser do dia para noite porque quando a gente trabalha com mudança de mentalidade é difícil, qualquer mudança radical é duvidosa e tem que ser alguma coisa que venha do interior. Temos que favorecer e proporcionar atividades que possam levar a reflexão não só dos alunos mas dos educadores também”.

Os procedimentos que essa escola vem utilizando para implementar a Lei 10.639/03 giram em torno *dos trabalhos que têm sido feitos e da proposta do PPP que é a célula mãe, todo voltado para a igualdade, erradicação do preconceito, valorização da cultura.*

Sobre a reação daqueles a quem cabe a operacionalização da Lei, os professores e a coordenação pedagógica, foi informado que havia interesse da parte deles. E quanto à possibilidade de existir algum tipo de tensão, ou alguma resistência de professores, foi esclarecido que *eles são bem receptivos e a maioria contagiando. É bom que fique claro que unanimidade a gente não tem, porém, a grande maioria; mas já tem um grupo que está focando, contagiando um ao outro. Todo mundo sabe da importância dessa questão.*

Sobre a questão se racismo é compreendido como algo presente na sociedade brasileira, a coordenadora pedagógica informou que

sim, com certeza. É algo presente, às vezes velado, às vezes de uma forma sutil. A gente que é negro, e eu falo como negra, percebe, sente. Até nas mínimas coisas, às vezes, até nas próprias crianças. Eu organizei um desfile nos dias das mães com as minhas crianças e uma aluna ficou de encenar uma babá. E eu levei para ela uma bonequinha, um bebezinho negro, da minha sobrinha, que eu acho lindo, adoro, e ela se recusou a desfilar com o bebê negro. E disse Ah, tia, com esse neguinho eu não quero não. [...] E ela é amarelinha, não era branca e me adora, tem 8 ou 9 anos, aprendeu a ler comigo, tem adoração por mim, não me vê como negra, mas como a professora dela. Eu não sei nem se é preconceito, ela não tem nem essa noção. Acho que é a televisão, os próprios desenhos ...

Tanto a diretora-adjunta, como a coordenadora pedagógica, embora essa estivesse apenas há um ano na escola, informaram que não houve nenhum incidente provocado por atitude de preconceito racial, fosse frente aos professores ou aos alunos. E que o maior contingente de alunos é formado por afro-descendentes. A escola tem recebido apoio ou orientação da Secretaria de Educação para a implantação da Lei 10.639/03 através da Coordenadoria. Em relação ao nível de interesse dos alunos frente aos temas trazidos pela questão étnico-racial, a coordenadora pedagógica acrescentou que *é alto porque eles podem trabalhar a auto-estima quando se fala da realidade deles, toda a questão de racismo, preconceito eles se interessam bastante.*

Perguntei, também, se os professores se sentem preparados para lidar com estes temas ou vai ser preciso algum tipo de preparação ou informação. Foi respondido que vai ser preciso estudar mais, porque tem coisas que fogem até do nosso conhecimento.

Lidar com a Escola Pública, a negritude e a pobreza: como fazer?

Para conhecer como uma outra escola pública da Região Metropolitana do Rio de Janeiro vem instituindo o que determina a Lei 10.639/03, fui entrevistar a coordenadora pedagógica do outro Colégio Estadual, Carla Lopes (seu nome real), responsável pela elaboração do Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra. Trata-se de uma escola de Ensino Médio noturna e localizada num subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Essa escola organizou o seu Projeto Político Pedagógico em torno da implantação da Lei referida, voltado para a ampliação da consciência negra tanto em relação aos seus professores, como aos alunos e funcionários. Diferentemente da escola pública de Nilópolis, a coordenadora pedagógica conhecia o texto da Lei, suas Diretrizes Curriculares Nacionais e já dispunha de um envolvimento com a questão racial na educação, a partir de sua experiência como docente no CIEP Asa Branca, no município de Nova Iguaçu, também na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Ao ser removida para a escola estadual carioca, em bairro mais próximo de sua residência, foi convidada pelo diretor para assumir a coordenação pedagógica da escola. A aproximação e interesse pela Lei remontam ao seu interesse em tratar da questão cultural, da diversidade e do multiculturalismo quando foi trabalhar no CIEP em 1999. Ali verificou que ao contrário do Rio de Janeiro, o Dia da Consciência Negra não tinha sido adotado pelo município. Ao chegar nessa nova escola e em conjunto com Edson Azevedo, como ela, professor de história, começaram a pensar como

falar com os

alunos buscando um tempo para tratar sobre o que era a consciência negra e o que seria a presença do negro no Brasil. Em agosto percebemos o total desconhecimento dos alunos – que iam desde a 5ª série ao Ensino Médio e alcançava o curso noturno, contemplando três gerações, às vezes da mesma família: à tarde os filhos, à noite a mãe ou o pai e, às vezes, a avó, que freqüentavam o Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maior parte dos alunos, afro-descendentes e negros, demonstravam desconhecimento sobre Zumbi dos Palmares, o seu papel histórico e o porquê desse feriado. O interesse em discutir o que é ser negro no Brasil, revelou uma certa resistência, um total desconhecimento e uma baixa auto-estima. Primeiro, por ser aluno de uma escola pública, segundo, por ser aluno de um CIEP⁸⁵ e, terceiro por ser uma zona rural, sem saneamento, água tratada.

Através do contato com alguns autores, das leituras feitas e pela influência do historiador Flávio Gomes, um estudioso do tema Protagonismo Negro, do Arquivo Nacional, onde ela também é funcionária, , começou a perceber o uso de alguns conceitos equivocados: se a favela é ou não um quilombo, se é ou não um espaço de

resistência. Resolveram, então, trazer pessoas para falar para aquele grupo de senhores, senhoras, jovens, em particular para o curso noturno. Porque

com todas essas dificuldades, o aluno da Baixada Fluminense, reconhece que a educação é o único caminho para a ascensão social, de maneira correta, honesta. Levamos o Flávio, uma jovem jornalista que abordou a questão da anemia falciforme, que eu desconhecia, a hipertensão maligna, que nunca fora tratada pela Biologia ou Programas de Saúde.[...] Com isso comecei a aprofundar os meus estudos e vi que o mito da democracia racial está introjetado no inconsciente coletivo, pessoas que vivem situações de constrangimento, de preconceitos, assumem que não há preconceito no Brasil. É um discurso perverso, muito bem sedimentado, tanto por parte dos professores, como das pessoas humildes, alunos de uma classe de alfabetização até o Ensino Médio noturno. Constatado esse quadro, nós resolvemos investir com força e assim foi em 2000, 2001 e 2002.[...] E a escola nunca trabalhou uma questão para mim fundamental, a interdisciplinaridade. Os CIEPS têm uma tradição de trabalhar por projetos, diferente de uma escola dita 'normal' e nós montamos um projeto para cada bimestre, sendo que o último correspondia à semana da consciência negra. Com muita resistência, dificuldade de aceitação devido a baixa auto-estima da população de baixa renda - negra e parda - ser muito forte, mas criamos uma inquietação em 1999, que foi criando mais espaço, com alguns alunos questionando se eles eram vítimas de um sistema perverso de exclusão, que vinha com a questão da pele, e viviam uma discriminação racial e ambiental⁸⁶. A maior parte dos alunos negros reconheceu que mora em áreas mais carentes, com uma vida minimamente condizente, somos discriminados pelo lugar onde moramos, ainda que ali não fosse favela.

Embora os alunos do CIEP vissem a escola como oportunidade de ascensão social, lembra Carla, havia também uma limitação. A escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre desse país (GOMES, 2001:86) e não há como negar o seu caráter excludente. Carla retoma a fala dos adolescentes negros do CIEP onde muitos admitiam *que nós só vamos até o Ensino Médio, Universidade não é para nós, faculdade é para branco.*

A coordenadora pedagógica da escola carioca mencionou que entre 2000 e 2001, ter percebido

uma estratégia e movimentação de setores do movimento negro (MN) para se criar uma lei para tornar obrigatória a discussão sobre a questão negra no Brasil, naquela altura, ainda sem perceber a dimensão que essa lei teria, mas via os esforços do MN acerca dessa possibilidade da questão do negro ser estudada e discutida nos livros didáticos.

Às vésperas de janeiro de 2003, percebeu que as articulações nesse sentido haviam sido reunidas por setores do MN junto ao Partido dos Trabalhadores e que resultaria, com a posse do presidente Luis Inácio Lula da Silva no dia 1º de janeiro de 2003, na promulgação da lei federal, logo no dia 9 de janeiro do mesmo ano, que tornou obrigatório o Ensino da História da África e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, inclusive, antes da criação da SEPPIR, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, criada em 21 de março de 2003. Por falta de informações, *acreditava que sua obrigatoriedade seria posta exclusivamente para as escolas públicas*. Em fevereiro de 2003, deixou a escola de Nova Iguaçu e transferiu-se para Quintino, tendo sido convidada pelo diretor, em virtude da experiência de trabalhar com projetos, para assumir a coordenação pedagógica, elaborar projetos e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio estadual. Em 2004, recebeu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais que ofereciam as orientações para a operacionalização da Lei 10639/2003 e, animada, fez a leitura e em fevereiro, na semana pedagógica mostrou aos professores e esses teriam lhe dito que:

‘isso não vai

pegar não, fica calma’. E fiquei aguardando uma melhor oportunidade para abordá-los e propus organizar um outro PPP, no primeiro semestre promovendo uma ação interdisciplinar entre determinadas disciplinas. De fevereiro a agosto, lutando com o PPP que não tinha nenhuma relação com a Lei 10639/2003, resolvi organizar uma Semana da Consciência Negra em novembro, já que os professores gostam de discutir ou ouvir falar sobre essa temática e o protagonismo negro em datas ou eventos marcados, em 13 de maio ou 20 de novembro, e já que no Rio esse dia era feriado montei uma semana com palestras, exibição de vídeo e debates, inclusive um vídeo obtido no Arquivo Nacional (AN) que é bem ultra direita, positivista, sobre o Lei Áurea e a princesa Isabel. Os temas da semana foram ‘Religião’, ‘Ações afirmativas e cotas’, ‘O negro e a mídia’ e ‘Protagonismo Juvenil’ e pedi a George Araújo, também do AN, a referencia de nomes de pessoas do MN que conhecessem sobre a história africana e cultura afro-brasileira, já que eu mesmo estava iniciando. George chamou Amauri Oliveira do Instituto de Pesquisas da Cultura Negra (IPCN), que recomendou dois jornalistas negros da COJIRA⁸⁷, Sandra Martins e Miro Nunes e Mauro Vianna, também jornalista e produtor audiovisual, autor de um piloto de revista eletrônica produzido para a TV Educativa, Awo Dudu, que falava sobre a cultura negra, a África, ser negro.

Foi o momento em que crescia a discussão sobre as ações afirmativas e as cotas para negros nas universidades públicas. Com a Semana proposta, Carla Lopes mal podia imaginar que ela serviria para a demonstração de hostilidade e intolerância que seriam reveladas em virtude da programação. Ligada na promoção dos alunos, associou o PRO-UNI com a conclusão do curso dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio que poderiam ser inseridos nele e acessar a universidade. Exibido o vídeo ‘positivista’, esse nada provocou no público, formado por professores e alunos. No dia seguinte, o grupo

da COJIRA iniciou um debate e o jornalista/produtor exibiu o vídeo da revista eletrônica e causou um certo mal estar, em virtude, dentre outras coisas, das referências e cenas de Candomblé, pois, de acordo com a entrevistada,

as religiões de matriz africana causam muito incomodo para a sociedade brasileira, principalmente, num colégio onde grande parte dos alunos é evangélica pentecostal e eu não sabia que alguns professores desmobilizavam os alunos dizendo que aquilo era uma grande bobagem, que não havia consciência negra, que se estava criando na escola um ambiente de racismo e intolerância trazendo esses temas para a discussão.⁸⁸ Era esse o discurso do colégio, o que já se modificou, graças a Deus! Com o início da palestra os professores começaram a fustigar os alunos, que se rebelaram e começaram a indagar que coisa é essa? Mas os militantes do MN têm uma história de vida muito dura, são pessoas sofridas, que já passaram por muitas coisas, não estão ali de bobeira, têm as respostas prontas para as questões, não vacilam...

Dois tipos de argumentos estavam postos: de um lado a compreensão da realidade sócio-racial brasileira colocada pelos jornalistas, militantes do MN. Do outro lado, uma parte dos professores, pouco interessados em participar do debate proposto pela Lei. Numa outra banda, lembra Lopes, *os alunos, perplexos e irritados frente às informações que os jornalistas traziam, os seus comentários sobre o filme em que a princesa Isabel é a heroína*. Com a réplica dos jornalistas, professores se retiraram ‘batendo portas’ e os alunos se rebelaram e disseram *não somos negros, e quem é negro é meu irmão, eu tenho muito amor no coração*.

De acordo com o depoimento de Carla, o ápice dessa Semana se deu justamente por causa das cenas das religiões de matriz africana. E na platéia, lembra ela, estava o reverendo João Valença, da Igreja Presbiteriana de Botafogo que pediu para dar um aparte, sendo questionado quem era ele. Ao se apresentar, visivelmente tranqüilizou a todos, recordava a coordenadora pedagógica,

e o público pensou, evangélico não gosta de coisa de ‘macumbeiro’, vamos ficar bem! E o pastor começou a dizer que era um profundo conhecedor das religiões de matriz africana e criou um mal estar maior, pois os alunos não entendiam como um evangélico conhecia babalorixás e ialorixás, tinha ido a alguns terreiros, era amigo de pais e mães de santo, criou uma confusão, foi um inferno! Por um lado foi muito bom. Ao final da Semana, os professores e os alunos, revoltadíssimos, eu fiquei uma semana me recompondo, os alunos dizendo a senhora quer trazer o racismo para a escola, e eu disse, vocês não entenderam a discussão sobre ações afirmativas, sobre o PRO-UNI? Nós não somos negros! Mas eu tive um grupo muito acanhado, muito pequeno de alunos que disse, foi muito bom. Que o colégio nunca recebeu uma pessoa, um palestrante que viesse visitá-los, falar para eles. Sentiram-se prestigiados, foi um momento muito bom. Quando nós vamos voltar a ter? Puxa vida, eu atendo aqui 5% que está me apoiando, entenderam e queriam saber mais sobre as cotas. Eu fiquei surpresa com a reação de professores negros, já que para mim, negro não é só questão de pele, mas uma questão conceitual, você tem que se entender. Os que são pardos, mestiços, eram os mais resistentes ao diálogo. Hoje eu sou professora de uma universidade pública, mas minha mãe trabalhou muito, foi empregada doméstica, eu muito estudei. Para que as cotas? Eu venci pelo mérito, é uma humilhação, dizia uma colega para mim. Os alunos ficaram confusos, de um lado um negro que não se auto-declara negro, e exclamava se aceitar a cota você é imbecil, está aceitando uma

migalha. Outro, um professor reacionário diz, você está contribuindo para criar nesse país um preconceito que nunca houve, aqui nunca houve questões raciais.

O sofrimento vivido por alguns de nossos colegas professores, ao longo de suas histórias de vida, parece afastá-los da compreensão da importância das ações de reparação para os afro-descendentes. Em uma das premissas das DCN, encontramos que, inevitavelmente,

para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (MEC/SEPPIR, 2004:14).

Esse quadro que Carla nos oferece, desenha um pouco o retrato do que é o Brasil frente à questão racial na qual *as identidades étnicas e as correspondentes heranças culturais confrontam-se em relações desiguais cujas raízes remontam ao período colonial* (d'ADESKY, 2005:43). Outrossim, esse mesmo painel montado, mostra como é importante abrir um debate nas escolas para que se discuta com profundidade a complexidade da diversidade cultural. Ser diverso e ao mesmo tempo portador de uma identidade racial, como percebe Nilma Melo Gomes (2001:87), *são aspectos constituintes da nossa formação humana e também uma construção social e histórica*. Oferecer destaque para as diferenças raciais, não significa estar apelando para *a pureza das raças nem dando ênfase ao aspecto biológico, mas, sim, realçando o caráter político que essas diferenças assumem ao longo da história da humanidade* (Idem, p.87). Até porque, do ponto de vista da genética, é sabido que a idéia de raça é destituída de conteúdo e de valor científico. Ainda que no nível simbólico exista um consenso que remete a uma origem comum. Reconhecido o grau de indeterminação *ela denota a continuidade das descendências, o parentesco pelo sangue, a hereditariedade das características fisiológicas, e mesmo as psicológicas e sociais* (d'ADESKY, 2005:44). A confusão de uma parcela dos alunos, a resistência de determinados professores em admitir o debate das relações étnico-raciais na educação, mostra como é difícil e necessário promovê-lo no Brasil. Classificar as pessoas como negras e brancas e o porquê muitos negros acabam por negar a sua pertinência racial e cultural não é nada simples.

Com o apoio do diretor da escola, um professor negro, ela foi orientada a avançar e buscar mais informações para os *5% interessados*. Em sua avaliação, por entender que usar uma semana para lidar com os temas propostos era uma falácia, ela decidiu constituir a idéia da semana em um PPP. Foi buscar materiais para poder dar

conta da demanda que se atribuiu e encontrou um material chamado Sankofa, um material didático sobre a temática afro-descendente que considerou o ponto de partida para o programa que viria a organizar, elaborado por Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento. Considerou esse material o ponto de partida para o programa que viria a organizar. Recuperou o nome da semana para batizar o PPP de Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra⁸⁹, um trabalho de aplicação da Lei 10639/2003 e dos princípios que constituem o Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação⁹⁰ e identificados como: ação educativa de combate à discriminação e ao racismo, conscientização política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e do entendimento de direitos. Trata-se de um trabalho de educação e cultura aplicado a todas as disciplinas do ensino médio noturno, com uma programação de atividades de março a dezembro e gerando projetos de pesquisa e estudos, resultantes de propostas de alunos e professores.

A construção de uma força-tarefa

Naturalmente que a organização do PPP representou mais trabalho, pois os professores ponderavam que já tinham muita coisa para estudar, não agüentavam mais. Ciente que eles não tinham a prática que ela trouxe dos CIEPS - o trabalho por projetos - reuniu todo o currículo da escola, conheceu o que estava previsto para cada disciplina e foi buscando formas de associar os conteúdos com o que preconizava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN). Organizou uma programação mensal, de palestras, onde um convidado viria oferecer uma determinada informação para fundamentar a escola em várias áreas do conhecimento: na educação, na saúde, no direito, na religião, na cultura, no meio ambiente, e outras que foram se delineando ao longo do tempo. O que se buscava, informou, era levar *tanto o corpo docente como o corpo discente, a refletir sobre as condições historicamente vivenciadas pelos negros na sociedade brasileira, a debater construindo uma consciência crítica e a propor transformações positivas para esta realidade.*

Em fevereiro de 2005, ela apresentou o Programa para os professores, a partir do que organizara e documentos que a escola recebeu do MEC e da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEE/RJ) com orientações sobre a lei 10.639/2003. Pensou o seguinte:

eu vou fazer duas atividades, porque eu tenho dois grupos para atacar aqui na escola. Os professores, que são aqueles que detém o conhecimento, o saber acadêmico e não vão se satisfazer com explicações muito simples e, eu também sou uma estudiosa da questão da História Africana e Afro Brasileira, mas tenho uma coisa que é boa vontade para aprender. E os alunos, porque eles têm que trabalhar isso em sala de aula. E o que o professor colocou para mim? 'Olha é outro conteúdo e mais alguma coisa para eu fazer? Eu não vou estudar mais nada'. Eu gostaria dos programas de cursos dos senhores. O Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra, vai ser o projeto político pedagógico da escola e o diretor assumiu e a escola vai aplicar a lei 10.639. E eu gostaria da participação de todos aqui sobre as possibilidades da gente trabalhar. Ninguém me respondeu. Como eu sabia que eles não iam me apresentar idéias para que o Programa não ocorresse, eu já tinha montado um esquema de trabalho. Onde tinham duas atividades: as palestras, trazendo pessoas de fora, especialistas para estar falando tanto para os alunos, para elevar a auto-estima desse aluno. Eu retomava a experiência vivida no CIEP e para o aluno isso é importantíssimo, saber que vem uma pessoa de fora falar para ele. E para o professor, que vai vir um especialista, um doutor. Pessoas que tem destaque na sociedade, porque para eles, isso também é importante.

Aqui, a professora mais uma vez demonstrava conhecer alguns dos procedimentos sugeridos pelas Diretrizes, como

para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. [...] Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e Estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações (MEC/SEPPPIR,2004:15).

Sobre trabalhar com uma concepção freireana, Lopes esclareceu:

eu pensei em Paulo Freire - Tema Gerador. Que também é uma experiência do CIEP, que trabalha com o quadro teórico-metodológico de Paulo Freire. O tema gerador, ele visa atender as disciplinas diferentes com um único objeto de estudo. Me debrucei sobre cada programa de curso, desde educação física até química, fui lendo cada conteúdo vendo em cada bimestre o que estava programado. Diante de cada conteúdo programado, eu fui montando os temas geradores. Para que eles não me dissessem que não precisam estudar mais alguma coisa. É claro que precisa estudar, mas eles não poderiam sair do compromisso de aplicar o projeto, porque se você está dando função esse tema está aqui, compreende ao conteúdo que o senhor está dando. As disciplinas de História, Língua Portuguesa e Educação Artística que são as preconizadas para aplicar a Lei, não aceitaram colocar esse conteúdo porque, era um conteúdo a mais. Então, tudo bem, vamos trabalhar com temas geradores, com Paulo Freire. Peguei essa experiência, analisei currículo por currículo e fui montando. Vou fazer palestras mensais. Cada mês duas disciplinas vão estar envolvidas com temas das palestras, executando trabalhos em sala de aula no conteúdo previsto para o bimestre. Quando eu apresentei para os professores eles ficaram sem graça não tinham como sair. Exemplo: a biologia no 3º ano trabalhava com a questão genética, vamos falar então da anemia falciforme, que decorre da genética. Para cada tema eu me debrucei, fazendo levantamento de texto e livros. Os livros eu ofereci, mas não quiseram, pelo menos textos rápidos para tomar conhecimento. Fui salva por uma feliz coincidência, a chegada dos professores novos vindo do concurso e os contratados. Então esse grupo, ainda que minoritário, se juntou com os antigos e conseguimos fazer uma força tarefa. E apoiando e lutando ainda que com pouco discernimento, então eu comecei a pedir indicações de palestrantes. Foi uma surpresa, os novos me sugeriram para eu entrar em contato com o Centro Cultural José Bonifácio⁹¹. A professora de matemática estava

acabando de chegar e era uma leitora ávida do Ubiratan D'Ambrosio, um dos papas que trata da etno-matemática, de quem tinha todos os livros. Eu expliquei que mais que os livros, eu quero que vocês me expliquem. Os novos foram me trazendo esse suporte. Fomos criando um grupo de uma força tarefa e fomos 'encurralando'⁹² os antigos e como eles tinham que trabalhar os conteúdos e não tinham como não trabalhar os temas geradores, porque estava previsto no conteúdo e eles acabaram cedendo. A adesão em 2005 não foi total.

Eu pedi para interromper, pois gostaria de compreender se quando ela usou a estratégia dos temas geradores, esse tema gerador era comum a todas as disciplinas ou para cada disciplina? E ela esclareceu que ele se destinava a

duas disciplinas. Se fossem todas, elas iam fugir do meu controle. Cada mês, duas disciplinas ou cada bimestre, duas disciplinas. Porque se uma disciplina falhasse a outra cobriria. A Lei fala que nós temos que marcar as novas datas que é 20 de novembro - dia nacional da consciência negra. O 13 de maio já estava estabelecido e o dia 21 de março é o dia da luta internacional de denúncia e combate ao racismo. 21 de março eu abro sempre falando da igualdade racial. Em abril mês do índio, então eu trabalho questões indígenas e Cultura Afro-Brasileira e ao mesmo tempo, eu trabalho em abril a Semana da Matemática. Então peguei Educação Física com jogos indígenas e Matemática para trabalhar a capoeira utilizando como tema gerador, os Jogos. Aí eu vou trabalhar jogos indígenas e a capoeira e mostrando de que maneira trabalhar matematicamente. Como a matemática está inserida nesses jogos, como você pode estudar a geometria, trigonometria com essas atividades esportivas. Em agosto de 2005, foi a questão do Folclore, porque também fui questionada. Só vai trabalhar sobre essas questões (afro-descendentes)? Então, eu fui buscar calendários, datas, acontecimentos. Como historiadora eu tinha que marcar esses dias. Quando as pessoas lêem as Diretrizes elas não percebem o seguinte. Como a SEPPIR está envolvida nesse processo, se a gente ler bem as Diretrizes, o Parecer, percebe que não é só a questão do negro que está sendo contemplada, as Diretrizes são bem mais amplas. É indicado trabalho com todos os grupos. Evidente que priorizando o protagonismo negro, sem esquecer dos demais grupos étnicos formadores da sociedade brasileira.

Nesse momento, eu pedi que ela esclarecesse se na sua compreensão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana poderiam evitar que se passe de uma visão etnocêntrica da matriz européia para outra de raiz africana. Naturalmente que as Diretrizes têm esse cuidado, e a questão, a meu ver, era pertinente, já que essa é uma crítica que pode vir a ser feita, engendrando uma premissa presente na tese da perversidade e, principalmente, porque fora insinuado pelos professores. Ela ponderou:

eu vou falar como os juristas: toda lei é ambígua. As DCN correm o risco de se tornarem sectárias, sim. Mas, somente para o mau leitor. Para o leitor atento percebe que há uma orientação para que valorizemos os grupos étnicos formadores da sociedade brasileira. A lei é ampla. Ela fala de cultura Afro-Brasileira não só no sentido da matriz Africana, ela é a mistura do negro com índio, com imigrante, com todos os grupos étnicos que estão aqui. A lei fornece o viés da diversidade para trabalhar, do multiculturalismo. Sempre tenho o cuidado de apresentar a diversidade. Por exemplo, ano que vem eu já quero inserir judeu e cigano. Porque são 'minorias étnicas' que estão alijadas do conhecimento, do saber formal que está nos currículos, nas escolas, nos manuais, e a gente tem que trazer. Eu vejo isso nas Diretrizes, ela proporciona você trabalhar com a

diversidade. Um leitor desatento tende somente a focar ali, mas não tem como, é combate ao racismo, ao preconceito, de uma maneira ampla e geral. É uma questão de opção, de linha de trabalho. Como eu tenho esse grupo de professores com que eu lido cotidianamente, eu tenho um grupo de alunos que nunca se viram como negros. Eles disseram, nós não somos negros. Eles são ‘clarinhos, moreninhos’. E o narizinho? Aí tem que cair no fenótipo: o nariz, os lábios, os cabelos. Os alunos questionaram. Por que a senhora não é negra e está se metendo nessa história? Quem disse que eu não sou negra? Minha avó dizia a seguinte frase: ‘Prá todo branco, preto é!’ Eu não sou branca. Os alunos também não me viam como negra.

Os alunos de 2004, principalmente os alunos do 3º ano, a leva que mais foi agressiva, não quis aceitar, foi muito interessante porque na inscrição do PRO-UNI eu disse que só ia fazer a inscrição de quem se auto-declarasse negro. O MEC ia lançar o Censo Escolar. A Lei 10639/2003 vai trazer para eles subsídios para eles se identificarem, como será indagado pelo censo: preto, branco, pardo, amarelo. As ações afirmativas só podem ser aplicadas uma vez que estejam mapeadas e os censos vão ser os mapeamentos porque se não, não vai haver investimento.

A professora de Biologia organizou o tema da anemia falciforme através de transparências para oferecer aos alunos e ficou preocupada se eles iriam conseguir trabalhar isso. Aluno adulto também precisa do lúdico. Monta uma peça e vamos nos inspirar no teatro do oprimido. Eles estão estudando o conteúdo, o professor de educação artística vai fazer uma oficina de teatro, vai te dar o suporte. Fizemos uma encenação, de gametas e cromossomos, formando casais. E entenderam o problema da aluna, colega deles, que vivia o problema dessa enfermidade. Foi uma oportunidade de retratar a solidariedade, de respeito ao próximo, valores de amizade, de companheirismo, valores que hoje custa a encontrar no outro.

A UNISUAM é a única universidade, que eu tenho conhecimento, que na licenciatura tem o cuidado de preparar seus alunos para todos os movimentos que estão ocorrendo na educação, de multiculturalismo, diversidade e não apenas a Lei 10639. Quando um ex-aluno da escola chegou ao período da faculdade onde teve a aula de Didática o professor perguntou se alguém conhecia um colégio que trabalhe com questão de preconceito racial e combate ao racismo. Aí ele falou, ‘eu conheci na escola que estudei. A coordenadora pedagógica implementou um projeto e vou saber se continua.’ Então ele me ligou e veio me entrevistar e trouxe uma amiga, ex-aluna do Colégio Estadual Souza Aguiar e que o apresentou como sendo uma referência na Secretaria Estadual de Educação, mas que ela nunca vira um trabalho como esse acontecer lá. E ele, então, me confirmou que os professores da época, insistiam para eles não assistirem, não perder tempo que era tudo uma bobagem. ‘Hoje na faculdade, eu sei como isso é importante’. Eu já estou colhendo um resultado. A lei é simples e curta. Algumas pessoas dizem que não tem conteúdo, cadê a receita?

Os professores da sua escola conhecem, manusearam as Diretrizes, uma parcela deles tomou conhecimento? Outra não se interessou? Ainda hoje encontra algum tipo de tensão entre os professores para poder aderir ou viabilizar o PPP? – eu perguntei e tive como resposta:

na verdade eu apresentei a Lei, tudo bem objetivamente, mas boa parte não se interessou. Eu tenho três grupos. Aqueles que não querem saber mesmo, esse hoje está se tornando minoritário. O segundo é o meio termo, ele não conhece, mas na medida que eu fui trazendo as informações, ele foi se adaptando, entendendo e está procurando se ajustar, mas não quer se debruçar. Esse é o maior, numericamente. O terceiro grupo leu a Lei, busca encontrar soluções comigo, que é boa parte dos novos, fez alguns questionamentos, há os que defendem trabalharmos todos os grupos étnicos da sociedade brasileira para, justamente não priorizar o grupo étnico negro, mas criar uma leitura diversa.

Igualdade artificial ou igualdade nenhuma?

Quando indagava se a escola tem consciência da obrigatoriedade da Lei, a coordenadora pedagógica acrescentou que, por meio de um dos convidados para a palestra na escola sobre o Racismo Ambiental, o advogado Humberto Adami do IARA – Instituto de Advocacia Racial e Ambiental, tomou conhecimento das ações desse Instituto junto ao Ministério Público, que está acionando as escolas cobrando a aplicação da lei.⁹³ Ela teve acesso a vários processos já instituídos, mas os professores acharam que aquilo não ia pegar.

Em 2005, saiu a reorientação curricular do Estado do Rio de Janeiro, tendo sido feito um convite para as escolas participarem. A Secretaria Estadual de Educação fez um convênio com UFRJ e montou uma reorientação curricular de todas as disciplinas do currículo do Estado do Rio de Janeiro. De acordo com Carla Lopes, todas as escolas foram convidadas a indicar professores para fazer parte de grupo de discussão, ainda que tivessem percebido que as pessoas foram pré-selecionadas. O Estado queria discutir uma nova orientação curricular. E foi feito esse convênio com UFRJ, alguns representantes de colégios estaduais, e do Colégio Pedro II fez parte desse grupo e foi motivo de muita crítica. A coordenadora pedagógica afirmou tratar-se de um grupo de discussão muito bom, porque eles inserem nessa reorientação curricular, a Lei 10.639 aplicando em História, Língua Portuguesa e Educação Artística. Quando essa reorientação chegou, e professores da sua escola não foram escolhidos, mas receberam o material, inclusive, foi momento de muita discussão porque veio pronta e acabada. Ela nos disse:

veio pronto e acabado, mas acompanhando veio um questionário para que os professores pudessem colocar suas sugestões, que eles iriam reeditar com algumas alterações e os nossos professores fizeram amplas críticas, porque tinha que ser revista, mas ali já está incluindo, na reorientação curricular, a Lei 10.639. Hoje eu fico muito tranqüila diante deles, porque eu estou com a LDB, com o Parecer e estou com a reorientação curricular. Não tem como a gente escapar, tem que aplicar.

A adoção do que determina a Lei, poderá ser entendida como uma referência às ações da sociedade civil a favor de mudanças estruturais na vida das populações negras? Será que ela consegue isso? Perguntei, então e recebi a seguinte resposta:

ela não consegue não, infelizmente a Lei vem muito fria, as Diretrizes chegam na escola de maneira muito fria, muito pouco convidativa. Foi criado em 2005 um fórum permanente de discussão de educação e diversidade étnico-racial no Rio de Janeiro, mas infelizmente esse fórum não consegue ter fôlego, deveria ser feito todo um trabalho de palestras, reuniões, grupos de discussão para que as pessoas tomassem essa consciência, das ações afirmativas [...] A pessoa encarregada de orientar os processos

de aplicação da Lei, precisa ter esse discernimento: ela é um produto de movimento social, ela não veio do nada.

Como foi apresentado no Capítulo 2, muitas cidades brasileiras, em momentos anteriores à edição da Lei 10639/03, e enquanto resultado das pressões dos movimentos negros, já haviam reconhecido em suas Leis Orgânicas a cultura afro-brasileira na qualidade de um eixo norteador para a educação em seus sistemas públicos de ensino, e em outros sistemas, valorizando e instituindo a adoção da temática nos currículos de suas escolas. De fato, vivemos um momento na história da educação brasileira de um protagonismo de setores da sociedade civil a favor da promoção da igualdade racial, capitaneada pelo movimento negro e toda a gama de setores da sociedade, um rico elenco social que contribui, busca caminhos, exige que essas questões estejam sendo tratadas. Seja na legislação, no currículo, no interior das escolas, na formação de professores, seja como algo que enriqueça os conteúdos, provoque a revisão da mentalidade racial mesquinha, segregadora, de modo dominante, que pode auxiliar para que a igualdade e as reparações venham a ser mais discutidas, possam se instituir. Sem deixar de considerar, que em paralelo a essa conjugação, tenhamos que lidar com a intransigência, com as atitudes reativas dos representantes dos setores hegemônicos, a quem não interessa que tais conquistas se materializem. Lembrando o papel da imprensa, encontramos na mídia impressa a presença de diferentes níveis de interlocutores. Aqui chamo a atenção para Luis Fernando Veríssimo, onde num artigo denominado *Racismos* questiona o argumento daqueles que são contrários à política de cotas para negros no ensino superior. Ele discorda de ser considerado como discriminação ao contrário,

ou uma forma de paternalismo condescendente tão aviltante quanto a discriminação. É coação, certo, mas para tentar corrigir um dos desequilíbrios que persistem na sociedade brasileira, o que reflete na educação a desigualdade de brancos e negros em todos os setores, mal disfarçada pela velha conversa da harmonia racial tão nossa. As cotas seriam irrealistas? Melhor igualdade artificial do que igualdade nenhuma. [...] Nenhum racismo é justificável, mas o ressentimento dos negros é. [...] Não se esperava que o preconceito acabasse com o decreto da abolição, mas mais de 100 anos deveriam ter sido mais que suficientes para que a discriminação diminuísse. Não diminuiu. [...] O negro pode dizer - distinguindo com nitidez preconceito de discriminação - 'Não precisa me amar, só me dê meus direitos'. [E indaga] Qual a frase mais próxima disso que um branco poderia dizer, sem provocar risos? 'Não precisa me amar, só tenha paciência?' 'Me ame apesar de tudo?' Pouco convincente.⁹⁴

A respeito da distinção que faz entre preconceito racial e discriminação racial, Veríssimo afirma serem coisas bem distintas. O primeiro expressaria um sentimento que seria o resultado de um condicionamento cultural ou por uma deformação mental, mas

sempre na dimensão de ser algo pessoal, e quase sempre incorrigível. E o que é mais sério, acrescenta, *não se legisla sobre sentimentos, não se muda um hábito de pensamento ou uma convicção herdada por decreto*. Quanto à discriminação racial, ele a compreende como o preconceito impingindo atitudes, políticas, oportunidades e direitos, o convívio social e o econômico. E defende que *não se pode coagir ninguém a gostar de quem não gosta, mas que qualquer sociedade democrática, para não desmentir o nome, deve combater a discriminação por todos os meios – inclusive a coação*.

E sobre os conteúdos? A preocupação da Lei, por meio de suas Diretrizes Curriculares Nacionais visa, pura e simplesmente a inclusão de novos conteúdos ou vai, além disso? A essas perguntas que fiz, com um sorriso, Carla esclarece,

claro que não. Eu sempre falo com os professores. Não são novos conteúdos. Então o professor de História vira para mim e fala: eu não estudei História Africana. Eu falei assim: eu teria que me especializar em História Africana? Mas a gente também nunca se especializou em Grécia e dá aula de Grécia. Eu nunca precisei fazer um curso de História Medieval para dar aula de História Medieval. Será que com todo nosso conhecimento, nós não seríamos capazes de pegar esse novo conteúdo e estar lendo e extrair dali dados para aplicar em sala de aula? Ele também não fez especialização em Grécia, mas o livro didático tem o conteúdo de Grécia que ele tem que dar.

Continuei com as minhas perguntas: sobre a questão racial você acha que a Lei permite que ela seja tratada? Por exemplo, há o viés da cultura afro-brasileira, mas as práticas racistas brasileiras talvez sejam o espelho das nossas práticas culturais, e como através das relações de poder a nossa sociedade foi desvalorizando-a, foi tratando-a pejorativamente. Você acha que a Lei colabora para a gente lidar com a questão racial? As respostas vieram com o mesmo conhecimento de causa anterior:

colabora. Inclusive ela dá indicativo de como você pode fazer, porque ela tem dentro do Parecer ações de combate ao racismo e outras formas de discriminação. Ele vai dando as sugestões, as recomendações. Eu gostei muito da fala do Paulo Sily⁹⁵ do Pedro II, quando ele fala que nos cobram muito, que não há conteúdos. Quais são os conteúdos? Onde estão os conteúdos? O material a ser trabalhado? Mas as diretrizes indicam. É que a gente não leu ou não quer ler porque estamos presos ao livro didático. Se o livro didático não trouxe a receita de bolo, eu não vou saber fazer.

Quanto ao racismo, Carla acredita que ele está presente na sociedade brasileira. A esse respeito, considera que o pior é que ele é naturalizado e diz que todos nós somos racistas, preconceituosos. Em sua escola, já houve incidentes provocados por atitude de preconceito racial frente a professores e alunos. E, às vezes, de uma forma distorcida, como com a professora negra que é muito séria, competente, mas muito exigente. O

aluno faz aquele inverso: *ela é negra, quer nos submeter, porque preto é assim mesmo, quando ganha um pouco de poder, quer logo massacrar*. Lamenta que os alunos e professores que se envolvem no projeto político pedagógico de corpo e alma, sejam objeto de perseguição dos demais. Cita o exemplo de uma aluna que está no projeto Guardiões da Memória, que surgiu dentro do Programa⁹⁶, que sempre trabalha na recepção dos convidados e é muito envolvida:

o inspetor da escola, que trabalha contra o projeto da escola, que manda os alunos irem embora, 'hoje é dia de palhaçada. Hoje é dia que não tem aula não.' Como ele percebeu que ela é muito próxima de mim e do diretor e, que ela abraça o projeto, começou a persegui-la até criar uma situação de constrangimento para ela. E ela revidou e falou assim: eu não sou neguinha não, eu sou Gislaine! Ela percebeu que tinha ali o racismo. E os problemas que ele tem comigo é devido ao fato dos alunos estarem se tornando mais críticos, eles ficam até as 23 horas, querem mais, buscam informações, como os professores também.

Em relação ao corpo administrativo do colégio, ela observou que eles, de alguma forma, também estão sendo mexidos pelas questões que há dois anos o PPP tem promovido na unidade de ensino. Deu como exemplo, o Censo Escolar no qual, muitas vezes, os próprios alunos não sabem se auto-classificar quanto à sua cor. Transferem essa pergunta para o pessoal da secretaria da escola, que por sua vez consultava a coordenadora pedagógica para poder responder. Atualmente, declara, os próprios funcionários já não levam em conta a pessoa dispor apenas de cabelo '*liso*' para ser reconhecida como branca, buscam outro conjunto de características físicas para poder responder essa pergunta.

A escola, de acordo com a professora Carla Lopes, dispõe de uma clientela majoritariamente afro-descendente⁹⁷, embora ela acrescente que nem todos se reconheçam como tal, e que o nível de interesse dos alunos frente aos temas introduzidos pela Lei 10.639/03 varia de médio chegando a alto.

Em 2005, recorda, ela montou os temas geradores e os professores foram contribuindo (o grupo pequeno) e executando. Quando chegou próximo ao meio do ano, o alunado queria participar e passou a indicar temas, como o trabalho, o que lhe permitiu montar em maio, uma mesa sobre o tema do Empreendedorismo, contribuição que tem valorizado muito esse segmento com o acolhimento de suas recomendações. No ano em que foi realizada a entrevista (2006), antes da realização dos Conselhos de Classe, os alunos representantes de turma se reuniam com os alunos e recolhiam as sugestões de três assuntos recomendados pelo corpo discente como indicações de temas para o Programa de Debates e Reflexões para a Consciência Negra. Para ela, o *grand finale* foi quando ela tomou conhecimento que os alunos disseram estar cansados de

ouvir pessoas virem de fora para falar para eles. E mencionaram que *agora a gente quer ouvir os professores da casa falar*. Desse modo, o Programa passou a ter a participação de professores dando palestras e compondo as mesas e quando chegou em agosto de 2006, foi a vez dos alunos ponderarem que eles também queriam dar aulas, tendo interpelado e lembrado que: *a senhora não disse que nós somos capazes? Então prova isso, nos dê essa oportunidade!* Assim, com a ajuda dos professores, o tema gerador é desenvolvido dentro de sala de aula e os alunos começaram a fazer seminários, palestras e aulas expositivas, num genuíno exemplo de troca entre os sujeitos das relações pedagógicas, com enfatizado por Candau e Leite (2006) a partir de premissas freireanas.

Indagada se os projetos que foram resultantes dos temas das palestras estão avançando, ela respondeu que sim, confirmando que

teve o da capoeira com um grupo muito grande de alunos e agora vai receber um voluntariado; os meninos também estão trabalhando com o samba junto à Velha Guarda. E eu preciso de mãos e braços, porque os professores só querem trabalhar de segunda a sexta. Esse ano o que foi mais importante foi trabalho do Plano Diretor da cidade do Rio de Janeiro. Eles criaram um grupo de discussão, se mobilizaram buscando o poder público para obter informações [sobre] como construir a moradia, saneamento, lazer e começaram a retorná-las para as suas comunidades, após detectarem o problema, fizeram maquete e voltaram com soluções para suas comunidades, já que a maior parte deles, mora na própria comunidade. Se o currículo pode promover ou auxiliar na emancipação desses sujeitos? Só pode! Pode sim! Eu vi isso com a Gislaine, com a Jenifer, vejo com os meus alunos do projeto Guardiões da Memória que tomaram outro impulso, estão resgatando sua auto-estima e se identificando como sujeitos ativos da história, não são mais agentes passivos. Vejo os interesses deles, eles estão ampliando seus horizontes. Uma coisa que eu sempre disse para eles: vocês não podem se sentir limitados pela sociedade, precisam furar esse bloqueio e eles estão buscando caminhos para isso, e ficam irritados pela ausência de maturidade de alguns dos seus colegas. Uma senhora, aluna do segundo ano me indagou porque durante o dia o Município não trabalha assim? O meu neto bem que podia estar participando.⁹⁸ Eu perguntei se ela se referia às palestras e se via valor nelas e ela disse que sim. Então, ao ficarmos sozinhas na sala, eu acrescentei: lembra que você fugia nos dias em que as palestras aconteciam no ano passado? Esperava eu virar as costas e ia embora quando eu ia às salas convidar os alunos? Ela respondeu que se lembrava sim, reconhecendo que tinha perdido muito.

No ano de 2006, as realizações do Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra foram reunidas num vídeo produzido pelo jornalista Pedro Pio, do Núcleo de Educação e Comunicação Comunitária das Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA). Durante nove meses, o jornalista acompanhou as palestras temáticas organizadas mensalmente, os projetos dos alunos e as atividades realizadas em parceria com outras instituições. Foi uma oportunidade de professores, alunos e a comunidade a que pertencem, se vissem e conhecessem a visão do videasta sobre o trabalho que vêm realizando.

No ano de 2007, o projeto político pedagógico do Colégio Estadual Souza da Silveira, foi reconhecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro como uma referência na aplicação da Lei 10639/2003.

4 - Considerações Finais

Quando os reformadores da educação brasileira atribuíram às escolas a condição de hospitais para curar os males da nação brasileira e entre eles o maior que era a miscigenação das raças, como vimos no capítulo inicial, faziam o uso que lhes era conveniente para dar conta do projeto que desenhavam para a universalização do sistema público de ensino que viriam a instituir no território nacional. Havia, recorde, junto às elites brasileiras do início do século passado, a crença na degeneração racial dos pobres e não-brancos e isso, num contexto onde três quartos da população brasileira em finais do século XIX, de acordo com Amauri Mendes Pereira (2007)⁹⁹ era formada por afro-descendentes. Mas qual a origem, como se formou essa imagem do país portador de uma enfermidade crônica? Um breve recuo no *espaçotempo* brasileiro nos oferece o cenário dessa visão pessimista, se considerado que o Brasil ingressou no século XX marcado pelos pressupostos do racismo científico e por isso, encontrava-se diretamente submetido aos estigmas que se aplicavam às nações racialmente mistas. Por isso, também, essa visão precisava ser descartada, para permitir que o projeto das elites de construção da civilização brasileira avançasse sem se afastar de uma de suas bases, que era o de promover o branqueamento da população. O que ocorreu foi a substituição dessa visão científicista por uma outra, com ênfase nos enfoques ambiental e cultural que lhes ofereceriam novas condições para compreender e lidar com a degeneração. A conjuntura de então, contou com o surgimento de correntes em oposição ao racismo científico na Europa e Estados Unidos, as quais, também viriam a influenciar pensadores brasileiros e, ao mesmo tempo, percebia-se o interesse das classes hegemônicas na renovação de sua retórica em torno das questões da degeneração. Tiveram a habilidade de reorganizar a sua argumentação a partir da percepção de que havia uma ampla plasticidade para o tratamento do tema da degeneração, quando esse era transformado em um problema de natureza médica, cultural e psicológica, além de dar a impressão de que se distanciavam, desse modo, das teses declaradamente racistas.

A preocupação com o perfil elevado das doenças endêmicas no Brasil, propiciou que Miguel Pereira em 1916 condenasse o Brasil à condição de um ‘imenso hospital’, e

que traria conseqüências para *o desenvolvimento da consciência política sobre o relacionamento entre Estado e sociedade e entre saúde, raça, e degeneração* (D'AVILA, 2006:58). Em 1917, uma equipe de médicos comprometida com o movimento de saúde e higiene pública do país organizou, sob a chancela da Academia Nacional de Medicina, uma expedição que teve como tarefa, mapear as condições de saúde percorrendo o interior do território nacional.

Com a conclusão desse trabalho de campo, coube aos médicos Arthur Neiva e Belizário Penna, a redação de um relatório onde defenderam a criação de um Ministério da Educação e Saúde¹⁰⁰. O que colaboraria para que anos mais tarde, o médico e liderança no campo da medicina legal, Afrânio Peixoto, à frente do Departamento de Educação da cidade do Rio de Janeiro, organizasse a reforma das escolas do então Distrito Federal, declaradamente uma proposta que viria a operacionalizar e a expressar *o consenso crescente de que a degeneração racial poderia ser revertida por meio de aperfeiçoamentos científicos na saúde e na educação* (D'AVILA, 2006:23). Como conseqüência, o que se viu, foi o uso do binômio saúde-higiene transportado para o universo da educação, dando origem ao ideário que passaria a tratar a escola como um hospital.

As práticas eugênicas, assim, foram sendo introduzidas pelas autoridades educacionais desde o final dos anos de 1930 e como citado por D'avila, elas influenciariam a educação brasileira, ainda que de forma dissimulada, ao longo de todo o século XX. O que se assistiu foi o prosseguimento das iniciativas que viriam a naturalizar a inferioridade do negro e do indígena, de acordo com o projeto de embranquecimento comportamental que se destinava descartar as práticas culturais africanas e indígenas. É importante lembrar, como citado por Amauri Pereira (2007) na mesa-redonda já identificada, que *a antropologia clássica brasileira, marcada pelas interpretações de Artur Ramos e Gilberto Freire, discutiram a presença do negro no Brasil, mas não se detiveram a discutir ou analisar a questão do racismo*, tendo o conceito de democracia racial, servido, inclusive, acrescento, para provocar esse amargo silêncio.

O *embranquecimento comportamental* foi auxiliado pela associação de educadores, médicos, cientistas e intelectuais brasileiros e teve por objetivo enfrentar o que denominavam de a degeneração da população brasileira, o que os levou a identificar estratégias para promoverem o descarte das práticas culturais africanas e indígenas. O alcance dessas iniciativas viria a se materializar, gradualmente, com a organização dos

sistemas públicos de ensino, a profissionalização e racionalização da educação, a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e as formulações originárias do Departamento de Educação da cidade do Rio de Janeiro, duas instituições que não demonstravam simpatias à integração racial. O que colaborou para que a questão racial continuasse a ser um componente estratégico na definição das políticas públicas.

A compreensão do conceito de cultura material da escola, viria a oferecer à história da educação a ampliação do repertório de fontes para sua análise e compreensão e, dentre tantos exemplos eu citaria as fotografias das escolas cariocas da primeira metade do século passado, que auxiliaram a dar concretude às hipóteses formuladas por Müller (2003) e D'avila (2006), de como a presença dos docentes afro-descendentes começaram a rarear a partir da década de 1920, como resultado da instalação dos processos de branqueamento nos sistemas de ensino.

Dois livros editados no Brasil nos ajudam a perceber, hoje, ainda que eles não tivessem essa intenção manifesta, como foi se configurando, no âmbito dos materiais didáticos, o tratamento dado aos pobres brancos e aos pobres negros brasileiros. Um deles é *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de Nosella (1981)¹⁰¹ e o outro *O Aprendizado da Ordem: a ideologia nos textos escolares*, de Rego (1981). Como se depreende dos títulos, as duas autoras fizeram uma análise do papel da ideologia que atravessa os textos dos livros didáticos. Mas, como compreendido por Rego (1981:18) não é possível ignorar que

os livros de texto oferecem uma vantagem prática que justifica começar por eles, [tendo em vista que] neles os conteúdos estão sistematizados e condensados de forma mais acessível, pois formam um conjunto de elementos entre os quais se pode encontrar ou definir alguma relação.

A família apresentada nos livros didáticos¹⁰², é identificada na análise de Nosella (1981:31) numa visão geral, como branca e integrando um quadro de felicidade e união de todos os seus membros. Pode ser unida e feliz, mesmo sendo pobre. O que leva a autora a mencionar que a necessidade de melhor distribuição de bens, maior justiça social não seria o mais relevante para a felicidade da família ou da ordem e felicidade social. Desse modo, se justificaria a injustiça social e haveria uma idealização da felicidade. A ideologia que encontramos por trás dessa mensagem *não é a de persuadir os que possuem os bens materiais a renunciarem a eles ou concordarem com sua melhor distribuição, mas de convencer aos que não os tem de serem felizes assim mesmo* (p.32).

A estrutura familiar básica é formada por pai, mãe, filhos, podendo haver citações aos avós, tias e a presença da empregada doméstica (Rego:1981:42). A respeito dessa serviçal, Nosella (1981:58) acrescenta, por certo sem ter essa intenção, alguns pré-requisitos que traduzem resíduos eugênicos, quando menciona que

a empregada deverá ser como as pessoas da família, para que seja aceita como um apêndice da mesma, isto é, deverá ser limpa, asseada e honesta[...] Todos os textos que falam das empregadas, citam-nas como sendo negras, contadoras de muitas histórias. As descrições conservam uma conotação de Brasil escravista.

Embora as contradições sócio-econômicas estejam tão evidentes na realidade social, elas não costumam ser retratadas nos textos de leituras. Como citado por Alves (2005) no Capítulo 2 dessa dissertação, as Escolas Normais públicas, como o Instituto de Educação e outras que foram sendo criadas no Distrito Federal, como a Carmela Dutra, localizada no subúrbio de Madureira, distanciavam-se de abordar questões dessa natureza, ‘cegando’ as futuras professoras quanto às questões que deveriam enfrentar quando estivessem na prática profissional.

A respeito da riqueza e da justiça, Nosella (p.147) menciona que essa última é praticada pelos ricos e da maneira como é retratada nos textos analisados *parece um favor que o rico concede ao pobre e não um direito natural e inalienável, que lhe cabe como ser humano.*

Quanto à naturalização das diferenças, haveria nos livros apreciados, uma ênfase à mensagem de que ‘somos todos iguais’, destarte as ‘pequenas diferenças’ *como as de ser pobre ou rico, branco ou negro, equivale dizer que as ‘pequenas diferenças’ não têm tanto peso, nem perante o mundo material, nem perante Deus* (p. 151). Com isso, e de acordo com a ideologia das classes hegemônicas, estariam justificadas as *pequenas e pouco relevantes diferenças* que traduzem no concreto, *as grandes discriminações sócio-econômicas cometidas pelos ricos, geralmente brancos, contra os pobres. Estes últimos, abrangem os brancos e, também, a quase totalidade dos negros* (Idem).

Em relação à pobreza, Nosella se vale de exemplos que abordam o cotidiano das crianças pobres, os ‘pequenos heróis’ dignos da caridade das crianças ricas, sem que haja qualquer referência às causas que explicariam as diferenças entre crianças ricas e pobres. Com isso essas últimas

envergonham-se da própria pobreza, dos pés descalços e, provavelmente, invejam e se frustram por não terem ganho bicicletas de presente de Natal, nem estarem bem vestidas. As crianças pobres, nos textos de leitura, acabam por anular sua pobreza e inúmeras frustrações através de uma fuga nos sonhos [...] e por desenvolverem tal qualidade para suprir as carências geradas pelo seu estado de pobreza, não têm necessidade de consumir brinquedos como fazem as crianças ricas (Nosella: 1981:157).

Em outro material, *A África na escola brasileira* (SEDREPON/IPEAFRO:1991)¹⁰³, iremos encontrar outra análise dos materiais didáticos com a participação de educadores negros e militantes do movimento negro do Rio de Janeiro, onde encontramos expressa a necessidade de se promover uma análise da presença da comunidade afro-brasileira nos conteúdos dos textos dos livros didáticos endereçados às séries iniciais do Ensino Fundamental, respaldado por pesquisas feitas por Nosella (1981), Rego (1981) e Negrão (1986, 1987)¹⁰⁴. Os pontos centrais destacados referem-se a aspectos de como os negros pouco aparecem em ilustrações e textos sendo sempre representados em situação inferior à do branco com os seus traços físicos estereotipados ou animalizados (traços físicos rudes ou embrutecidos; raramente tem nomes próprios e, quando muito, têm apelidos). As ilustrações da família negra estão ausentes, como se ela não existisse. Há um reforço nos textos para que a criança seja levada a pensar que a raça branca é a mais bonita e a mais inteligente. Outra percepção importante é aquela que indica que nos textos sobre a composição étnica do povo brasileiro são destacados o negro e o índio, sendo que o branco não é mencionado, já é pressuposto. Outra forma de subtrair o negro e o indígena do imaginário social residiria no fato deles serem mencionados no passado, como se não existissem hoje (SEDREPON/IPEAFRO,1991:36-37)¹⁰⁵.

Informa ainda o relatório que quando os negros não são retratados como animais, *de qualquer modo lhes cabe um papel subalterno na hierarquia social*. O avental e o lenço na cabeça integram o figurino da mulher negra nas ilustrações desses materiais didáticos, ou em outras vezes, aparece equilibrando uma trouxa de roupa na cabeça. Enquanto as mulheres brancas, nas ilustrações, parecem nunca trajar roupas de trabalho, estão sempre melhor vestidas. Tais representações, promovem efeitos psicológicos negativos que ainda são fortalecidos pelo lugar que é oferecido ao homem negro no mundo do trabalho, visto que lhe

é reservado o lugar de trabalhador rural, lixeiro, operário da construção civil etc. As profissões dos negros – homens e mulheres – estão relacionadas aos mais baixos níveis da hierarquia ocupacional. [...] Não há uma atualização do negro: ele representa mais fortemente a escravidão que o trabalho livre. Assim, incute-se na mente do jovem a idéia de supremacia do branco também no mercado de trabalho. [...] nos textos e ilustrações, médicos, engenheiros e advogados são monotonamente brancos (SEDREPON/IPEAFRO,1991:38).

Esse conjunto de estereótipos sinalizados, auxiliou a construir um pensamento de inferiorização a respeito do negro e adiciona um outro estereótipo, tendo em vista que *para além da inferiorização, sugere o desejo de desaparecimento da população negra, através do esforço de apresentá-la como ínfima minoria dentro da sociedade*

brasileira (Idem, p. 38). Do ponto de vista psicológico, caberia ao livro didático atuar como um agente a favor da destruição da identidade do sujeito negro, confirmando no branco o sentimento de supremacia de sua raça, por, como mencionado em *A África na escola brasileira* (p.39), estimular a internalização *tanto para negros quanto para brancos, de um ideal de ego branco*.

Em Souza (2001) iremos encontrar um artigo que busca mostrar, a partir da identificação de três livros da literatura infanto-juvenil, ser possível romper com um imaginário estereotipado do negro, tão comum, também, na literatura voltada para esse público. A autora cita como exemplos de um imaginário não excludente e não redutivista os livros *Luana* (2000)¹⁰⁶, *Histórias da Preta* (1998)¹⁰⁷ e *O menino marrom* (1986)¹⁰⁸. Diferenciando-se do senso comum, nestas obras, as personagens principais são apresentadas de maneira positiva, como protagonistas, pertencente a uma família, com ilustrações bem delineadas. Informa-nos a autora que nessas obras

as imagens suscitadas tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações da personagem negra podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para a auto-estima das crianças negras, bem como para a sensibilização das não-negras (SOUZA, 2001: 198).

A respeito de *Luana*, Souza informa tratar-se da primeira heroína afro-brasileira e considera importante destacar esse componente por considerar que na tradição da literatura infanto-juvenil

não encontramos heróis, heroínas negros, mas empregadas domésticas, empregados braçais, sem nome, sem família, comparados a animais ou antropomorfizado, em geral representados com uma imagem negativa, feia, sem complexidade, dificilmente sendo a personagem principal (Souza, 2001:201)

Encontramos em Duarte (2006) uma referencia à pequena coleção de seis revistas em quadrinhos, produzida por Macedo (2000)¹⁰⁹, o mesmo autor de *Luana*, denominada *Luana e sua turma*. Somos informados que nessa série, mais uma vez as culturas afro-descendentes são valorizadas em suas histórias como a própria personalidade da heroína.

Conforme pudemos conhecer, a partir do estudo de Hirschman (1992), retóricas por ele consideradas como intransigentes trataram de desmoralizar e portanto, de combater, a importância e a ampliação do conceito de cidadania que garantiriam a ampliação de direitos às camadas populares desde o século XVIII. No Brasil, no que diz respeito à condição étnico-racial dos negros e afro-descendentes, do ponto de vista político, o conjunto de estereótipos mencionados teriam repercussões sérias nas três dimensões da cidadania: a social, a política e a econômica.

No âmbito da cidadania social, os livros didáticos – embora não possamos nos deter, exclusivamente, nesses instrumentos de inculcação, visto existirem outras mídias

também eficientes - contribuiriam para estimular a crença na desorganização social do negro, ao insinuar a ausência da família negra, pois o negro nunca aparece dentro de seu lar ou integrando uma família estruturada. Ora ele aparece na casa do patrão ou, então, na rua. Existe, ainda, a omissão deliberada e generalizada de sua contribuição cultural que oculta a diversidade de origens e culturas do povo negro, deixando de levar em conta que ela ultrapassa aquelas tradicionalmente consideradas, como o candomblé, a culinária ou a música. Não existe distinção a respeito da formação cultural dos povos negros comerciantes que vieram para o Brasil, como os malês e aquelas dos de cultura predominantemente agrícola. Assim, esclarece o relatório a que acima nos referimos, *que mesmo a cultura que é descrita pelos livros didáticos é encarada como folclore e pouco valorizada da perspectiva de uma sociedade tecnológica* e, por isso, do ponto de vista da cidadania *stricto sensu*, *há uma subestimação do negro, pelo menos no que toca à família e à cultura* (p. 39).

Em relação ao aspecto político, a cidadania e a capacidade de organização dos negros teriam sido camufladas. A imagem veiculada é a de um ser acostumado e amoldado à escravidão, caracterizando um negro submisso e serviçal. Assim, todas as revoltas negras caem no esquecimento, o mesmo ocorrendo quanto à criação dos inúmeros quilombos, tão parcimoniosamente comentados, só sendo mencionado o de Palmares. Por outro lado, *a contribuição maciça do povo negro nas guerras oficiais, reconhecidas pelos livros didáticos – Guerra do Paraguai, Revolta dos Alfaiates, Balaiada – é omitida* (Idem, p.40). Isso colaboraria para difundir a impressão que o negro não participou da conquista do solo brasileiro, da independência e que teria permanecido ausente do processo de emancipação do país. E o que também é bastante sério, o interesse em difundir a crença de que a nacionalidade brasileira resultaria, unicamente, de um projeto e ação dos brancos.

Um comportamento de exclusão, também se verifica do ponto de vista da cidadania econômica. Como já é amplamente conhecido, ao negro é reservado de forma ‘natural’ a atribuição das ocupações manuais e sem nenhuma especialização junto ao mercado de trabalho, além de lhe ser reservados salários menores que os oferecidos na mesma função, às camadas brancas da população. A crítica às iniciativas interessadas na eliminação desse grupo étnico, como mencionado por diferentes autores ao longo desse trabalho, também se encontra presente na análise do relatório mencionado quando acrescenta que, *nega-se qualquer tipo de cidadania ao negro quando se estimula e*

propaga a teoria do embranquecimento, que, em última instância, clama pelo desaparecimento da raça negra (SEDREPON/IPEAFRO,1991:40).

A institucionalização do que determina a Lei 10639/2003 poderá ser considerada por alguns, como algo lento e demorado e, por outros, como sendo *alguma coisa que não vai pegar*, como foi mencionado por professores de uma das escolas entrevistadas. Seu conhecimento, compreensão e adesão, entretanto, já vem se dando em diferentes pontos do território brasileiro. Embora não fizesse parte desse trabalho o mapeamento das iniciativas nesse sentido dos órgãos responsáveis pela gestão dos sistemas de educação, elas estão sendo organizadas e oferecidas pelas Secretarias de Educação, em parceria ou com o apoio do Ministério da Educação, da SEPPIR, da Fundação Cultural Palmares, e ainda, por organizações não governamentais - que têm entre suas funções promover projetos e iniciativas a favor do *‘empoderamento’*¹¹⁰ e do protagonismo negros - além do oferecimento de cursos de pós-graduação *lato senso* em História da África, sua inclusão nos cursos de graduação em História por diferentes universidades públicas e privadas e a inclusão das questões a ela relacionada em cursos de formação de professores em diversas universidades.

A questão racial na educação ou as relações étnico-raciais, como apregoado pelas DCN, foi objeto de uma ação silenciosa mas vigorosa e que, ao longo do século XX, buscou retirar do ideário educacional as referências positivas que pudessem ser associadas ao ser negro e demais etnias consideradas como minoritárias, talvez por não esquecerem que as formas de dominação, não conseguem estirpar as singularidades, principalmente a partir do surgimento dos movimentos contra-culturais dos anos de 1960 de negros, feministas, homossexuais e outras *‘minorias’*, visto sermos herdeiros desses Novos Movimentos Sociais numa sociedade que dispõe de um projeto hegemônico eurocêntrico, ocidental, branco e que não reconhece outras contribuições que não sejam só a música e a experiência do futebol. Com isso, na escola que ignora, o teor da Lei 10639/2003 e todo o seu material de apoio, encontramos docentes que acreditam estar conduzindo seu trabalho a favor da sua implementação, sustentados por um projeto político pedagógico que prioriza a temática da pluralidade cultural.

Tematizar o racismo é algo que tende a integrar-se ao cotidiano da sociedade e por isso, não poderá deixar de repercutir nas esferas da educação. Não seria demais lembrar d’Adesky (2005:198) quando cita Abdias do Nascimento, para quem a exigência de um igual reconhecimento do status das culturas vem acompanhada pelo ideal de dignidade humana e *é de tal importância que, sem esse duplo reconhecimento*

público, seria difícil, segundo ele, impor nas escolas [...] um curso concebido especialmente para realçar a cultura e a própria herança histórica dos negros e descendentes africanos no Brasil. Como apregoado por essa mesma Lei, a luta pela liberdade e pela igualdade não pode afastar-se da revisão das imagens depreciativas que se construíram acerca dos grupos marginalizados.

O próprio Artigo 215 da Constituição Federal – do pleno exercício dos direitos culturais e do acesso às fontes da cultura nacional – significa uma vitória das prerrogativas do movimento negro, cujo teor, *caracteriza o perfil de uma sociedade em busca de uma perspectiva pluricultural no âmbito da nação* (Idem, p. 198). É responsabilidade das sociedades democráticas o respeito e não a repressão às identidades étnicas, cabendo-lhe, ainda, encorajar as diferentes tradições culturais a desenvolver o seu potencial para que possam exprimir os ideais democráticos de liberdade e de igualdade.

Mas hoje, *a consciência do caráter monocultural da escola*, de acordo com Vera Candau (2007)¹¹¹, é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de se romper com ela e construir práticas educativas e questões que dizem respeito à diferença e ao multiculturalismo se façam cada vez mais presentes. A pesquisadora compreende que uma outra contribuição interessante para uma nova compreensão da relação entre educação e cultura *é a concepção diferente da escola como espaço de cruzamento de culturas, híbrido e complexo, atravessado por tensões e conflitos*. Esse embate, por certo, emerge nas falas e atitudes dos professores entrevistados e, lógico, nos auxiliam a perceber como foi significativa e perversa, ao longo da segunda metade do século passado, toda a ação dos diferentes aparelhos ideológicos - representados pela família, pela escola, pelos sindicatos, pelos partidos políticos, pelos diferentes meios de comunicação etc – frente à questão da pluralidade cultural e, cuja gênese encontramos, também, nas orientações que foram propostas para o modelo da escola universal instituída pelos reformadores da educação brasileira.

Muitas das questões que Vera Candau abordou na mesa-redonda mencionada, me chamaram a atenção acerca dos esforços para que se promova uma implantação apropriada e com qualidade, das questões associadas ao ensino da História da África e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Recordo que em seu depoimento ela mencionou que a escola *sempre teve dificuldade para lidar com a pluralidade e a diferença e tende a silenciá-las e a naturalizá-las, pois sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização*. Abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o

cruzamento de culturas, representa o grande desafio a que as escolas estão sendo chamadas a enfrentar.

Se antes só nos defrontávamos com o estereótipo e o silêncio, hoje temos o componente do quadro político que justifica o surgimento dessa reorientação curricular com o surgimento da obrigatoriedade do tratamento dessa temática étnico-racial na educação. O advento da referida Lei, precisa ser compreendido enquanto o resultado de um processo histórico que contou com a participação de diferentes setores democráticos da sociedade, mais particularmente, do movimento negro brasileiro, visto que sempre haverá um fosso ao se promover tentativas de conhecer o Brasil sem se perceber a importância de tornar conhecida a história dos afro-descendentes. Encontraremos ainda, outra dificuldade para compreender a realidade social brasileira sem entender a realidade racial do país. As ações do movimento negro em defesa da igualdade racial podem ser compreendidas como um exemplo de *práticas contra-hegemônicas*, como nos chama a atenção Boaventura de Sousa Santos, (2003:433) ao tratar do conceito de *globalizações*. Gostaria de valorizar o conceito de *cosmopolitismo* não no sentido clássico, associado na modernidade ocidental ao individualismo, a um universalismo desenraizado, a negação de fronteiras territoriais e culturais, mas o explicitado por Santos (2003:436) que por *cosmopolitismo* compreende os esforços de solidariedade transnacional entre grupos tidos como explorados, excluídos ou oprimidos pela globalização-de-cima-para-baixo. Trata-se, portanto, do *cosmopolitismo do subalterno em luta contra a sua subalternização* (2003:437).

Ainda que esse trabalho se volte para o universo da educação, não pode deixar de levar em consideração que a mesma diáspora negra, que promoveu a distribuição dos africanos por grande parte do mundo, hoje potencializa uma organização planetária dos afro-descendentes em torno de seus interesses e pela mitigação dos danos que a exploração econômica suscitou a partir da escravidão que se implantou junto com a modernidade. Assim, como preconizado por Macedo (2006:292) que entende o ato pedagógico e o currículo escolar como espaço-tempo de colonização, a autora reconhece que há uma mudança na relação entre o hegemônico e o subalterno, o que permite que se possa pensar a diferença nos currículos. Com isso, ao se tomar o currículo como um *espaço-tempo* híbrido de fronteira, ali verificamos a existência de um cenário onde encontramos a convivência das culturas locais dos distintos pertencimentos de alunos e professores com as culturas globais. Isso nos auxilia a perceber a força e a presença das culturas negras no cotidiano da sociedade brasileira, ainda que os esforços para negá-las tenham sido freqüentes como se buscou demonstrar, atento às premissas que *nenhuma dominação acaba com a diferença* (Macedo, 2006:293) e que em relação às escolas, *um currículo, para lidar com a diferença, precisa ser pensado como um espaço-tempo de negociação cultural* (Idem, p. 294) onde as culturas convivem e negociam a sua existência.

É importante chamar a atenção para o cuidado que exige lidar com o conceito de *identidade*, que como o conceito de *multiculturalismo*, dentre inúmeros outros manipulados pelas ciências humanas, dispõe de uma enormidade de sentidos. O que chama a atenção é que tal conceito de *identidade*, ou os esforços de fixar uma identidade racial, encontra-se situado na dimensão da construção histórica e, por isso, não deve ser entendido como um dado da biologia. Nesse sentido, somos advertidos por Pereira (2002:65)¹¹² que *são, antes, as interpretações social e cultural dadas a características biológicas que criam simbolicamente a identidade de um grupo*.

Quanto à introdução da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das escolas brasileiras, Candau (2007) nos adverte a respeito da necessidade dela vir acompanhada da discussão da lógica global de seleção de conteúdos e da produção de conhecimentos na escola. Declara situar-se na perspectiva *do multiculturalismo aberto e interativo que acentua a interculturalidade, por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade*. Entende que a perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais e assim concebe as culturas em um contínuo processo de construção, desestabilização, de reconstrução. Admite que cada cultura tem suas raízes que sendo históricas e dinâmicas *não fixam as pessoas em determinados padrões culturais estanques*.

A adoção dessa Lei, de acordo com outra característica da interculturalidade mencionada por Vera Candau (2007), nos obriga a considerar que as *relações culturais não são idílicas, românticas* e por serem construídas na história *são atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos e discriminação de determinados grupos*. A visão intercultural que defende, reitera, se ocupa de promover uma *educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos, provocados pela assimetria de poder entre diferentes grupos sócio-culturais na nossa sociedade*, que conduziria à elaboração de um projeto comum valorizado pelas diferenças a serem dialeticamente integradas.

Os desafios postos para os processos educativos são inúmeros, sabemos, mas somos estimulados por Candau (2007) a fazer do diálogo intercultural, uma referência de fundamento para a reinvenção da escola, colaborando assim na construção *permanente de saberes, de valores e de práticas compartilhadas pelos diferentes grupos sócio-culturais presentes numa sociedade determinada*.

É como se a perspectiva intercultural nos convidasse a valorizar a riqueza presente nas diferenças culturais e o conseqüente enriquecimento mútuo que esse encontro pode propiciar. Nesse sentido, gostaria de trazer um exemplo de enriquecimento que a junção de duas culturas

tão diferentes – a indiana e afro-brasileira - podem oferecer, dando sentido à idéia da *negociação cultural*. Refiro-me ao projeto Dança Comunidade, desenvolvido a partir de 2003 em São Paulo por Ivaldo Bertazzo, coreógrafo e idealizador, que apoiado pelo SESC/SP e mais a participação de sete organizações não governamentais paulistanas, selecionaram 41 jovens de 11 a 18 anos da periferia da cidade e com a colaboração de arte-educadores, bailarinos e músicos promoveram o espetáculo de dança denominado *Samwaad*, palavra indiana que significa Harmonia e que teve acrescido ao título do espetáculo a expressão *Rua do Encontro*, por ter assegurado a celebração que resultou numa mistura única do erudito e do popular do Brasil e da Índia. Bertazzo materializou o sonho de poder unir a cultura indiana e a cultura afro-brasileira, tendo contado para isso com a presença de um conjunto de música clássica indiana, constituído por instrumentos como cítaras e outros próprios à música clássica daquele país e também uma bailarina hindu. Acrescentou, também, a percussão brasileira convidando 35 ritmistas de escolas de samba da cidade de São Paulo.

O que parecia impossível, foi construído pela ação do trabalho coreográfico que coube aos jovens selecionados apresentar. Foram nove meses de trabalho contínuo que trouxeram à cena diferentes linguagens de música e do movimento. O espetáculo era aberto por um Duo que reunia a dançarina clássica indiana e tinha como seu parceiro, um jovem negro mestre-sala de uma escola de samba. Esse momento do espetáculo insinuava para o público que a partir daquele momento iríamos todos vivenciar o que Candau denomina de *espaço de cruzamento de culturas*. Sem que se perdesse a condição singular de cada cultura, de suas músicas, do gestual e de seus instrumentos peculiares, tinha início o rito de passagem à celebração das diferenças, que por meio do diálogo que a arte, que tem por função nos incitar à ação, nos conduziria à Rua do Encontro. E serviu, de forma emblemática, para demonstrar as múltiplas dimensões do diálogo, *do reconhecimento do outro*, que identidades distintas e originais conseguem se comunicar, enriquecendo a cada um e a todos. Naturalmente que para se alcançar esse resultado, todas as intenções e vontades anteriores precisaram ser trabalhadas, negociadas, planejadas, desejadas, consideradas e respeitadas. Certamente, esse deverá ser o percurso que tem permitido e permitirá às escolas e aos seus professores, afastar-se da lógica monocultural que tem marcado a maioria das ações desenvolvidas por essa instituição e desse modo, dispor de uma nova forma de se relacionar com a cultura afro-brasileira, da qual fazemos parte e que nos constitui enquanto elemento formador da civilização brasileira.

Essa dissertação é entendida por mim como o fruto de um primeiro trabalho acadêmico organizado com vistas a minha formação, e que me coloca receptivo para todas as críticas e as sugestões que a venham enriquecer. Há em mim o compromisso e o desejo de continuar trabalhando essa temática, considerando, como ditado pela

sabedoria apache, que podemos percorrer muitos e outros caminhos que, em última instância, nos conduzem ao lugar que muitos de nós, desejamos chegar/alcançar. Eu escolhi, nesse trabalho, um caminho que auxilie a valorizar no imaginário de nossa sociedade, mas em particular, também no imaginário dos professores, o que de belo, verdadeiro e precioso pulsa na cultura afro-brasileira, de modo a revelar, senão todas, pelo menos a origem de algumas das ‘*belas mentiras*’. Por que estas, ao tentarem nos cegar e obstruir os nossos ouvidos buscariam nos domesticar para o *aprendizado* de um certo tipo de *ordem* que, em vez de nos auxiliar a promover o diálogo entre as culturas, entendeu, diferentemente, que o mais apropriado seria a adoção de argumentos que tratassem de nos convencer que reside algo de *perverso*, de *fútil* e de *ameaçador* nas práticas democráticas que as sociedades, ao longo de suas histórias, se esforçaram e ainda se esforçam para conquistar.

5 - Referências bibliográficas

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. In *Pro-posições* - Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, vol. 16. n.1. (46) jan/abr, 2005, pp 145-166.

ALVES, Nilda. Os romances das aulas. In: Profissão docente: teoria e prática. *Revista Movimento* n. 2. RJ: Faculdade de Educação da UFF, setembro 2000.

ALVES, Nilda. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu ‘uso’ em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior – o caso do curso de Pedagogia da Uerj/campus Maracanã . Rio de Janeiro, 2005 (não publicado).

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: *espaçostempos* de diferentes cotidianos. *Educação e Sociedade*; São Paulo, Campinas: v.25, n.86, jan/abril 2004.

ANTONACCI, Maria Antonieta; PERELMUTTER, Daisy (Orgs.) *Projeto História – ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BARAN, Paul A. e SWEEZY, Paul A. *Capitalismo Monopolista: ensaios sobre a ordem econômica e social americana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). *Formação do Educador*. São Paulo: Ed. UNESP, Vol. 2, 1996.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *História & Fotografia*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, André Augusto Pereira. Raça, demografia e indicadores sociais. In OLIVEIRA, Iolanda. (org) *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.62. Coleção Políticas da Cor

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CAMPOS, André Luiz Vieira de. *Políticas internacionais de Saúde na era Vargas: o Serviço Especial de Saúde Pública, 1942-1960*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

CANDAU, Vera Maria (Org.) *Educação intercultural e cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria. LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In CANDAU, Vera Maria (Org.) *Educação intercultural e cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CAPUTO, Stela Guedes. *Sobre Entrevistas: teoria, prática e experiência*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006a.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação em terreiros de candomblé: contribuições para uma educação multicultural crítica. In CANDAU, Vera Maria (org.) *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006b.

CARNEIRO, Sueli. *Velhas teses, novas estratégias*. Brasília: Correio Brasiliense, 13/06/2007.

CASTRO, Ubiratan. Construindo história. In: GARCIA, Januário. (Org.) *25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar - racismo, preconceito, discriminação na educação infantil*. Ensino Contexto. (s/l.): Humanitas-FFCLCH-USP, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. *Introdução*. In MEC/SECAD. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm.

COSTA, S. A - A construção sociológica da raça no Brasil. In SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) – *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

d'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005a.

d'ADESKY, Jacques. A ideologia da democracia racial no limiar do anti-racismo universalista. In SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. *A República e a questão do Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005b.

D'AVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DIAZ, Jose Maria Hernández. *Etnografía y historia material de la escuela*. In BENITO, Agostin Escolano & DÍAZ, José Maria Hernández (orgs.) *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tiraut lo Blanch, 2002.

DUARTE, André Damasceno Brown. *Histórias em quadrinhos sobre culturas afro-descendentes na educação*. Rio de Janeiro: Proped/UERJ. Dissertação de mestrado, 2006.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Francisco. Os determinantes das desigualdades de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In HENRIQUES, Ricardo (org.) – *Pobreza e desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

FISCHMANN, Roseli. Ensino Religioso em Escolas Públicas: Subsídios para o Estudo da Identidade Nacional e o Direito do Outro. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). *Formação do Educador*. São Paulo: Ed. UNESP, Vol. 2, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2002.

GALEANO, Eduardo. *De pernas para o ar. A escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GARCIA, Januário. (Org.) *25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GARCIA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In SANTOS, Renato Emerson dos e LOBATO, Fátima. *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In LOPES, Elaine O. Teixeira (org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HASENBALG, Carlos. Desigualdades sociais e oportunidade educacional. A produção do fracasso escolar. *Cadernos de Pesquisa*, nº 63, 1987.

HENRIQUES, Ricardo (org.) – *Pobreza e desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

HIRSCHMAN, Albert O. *A retórica da intransigência: perversidade, futilidade e ameaça*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

LEITE, Miriam Soares. A perspectiva multi/intercultural na educação: as reuniões anuais da Anped (1994-2002). In CANDAU, Vera Maria (Org.) *Educação intercultural e cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

LOPES, Elaine O. Teixeira (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é ? por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MEC/SECAD. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MEC/SECAD. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

MEC/SEPPIR. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, outubro, 2004.

MENEZES, Maria Cristina. A escola e sua materialidade: o desafio do trabalho e a necessidade da interlocução. In *Pro-posições* - Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, vol. 16. n.1. (46) jan/abr, 2005, pp. 13-18.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; MACEDO, Elizabeth. Currículo, identidade e diferença. In _____ (Orgs.) *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002.

MOURA, Clóvis. Formas de resistência do negro escravizado e do afro-descendente. In MUNANGA, Kabenguele. (Org.) *História do Negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira*. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MinC. Vol. 1, 2004.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MUNANGA, Kabenguele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabenguele. *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria do Ensino Fundamental, 1999 a.

MUNANGA, Kabenguele. (org.). *História do Negro no Brasil: O negro na sociedade brasileira*. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MinC. Vol. 1, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. In *Estudos Avançados* vol.18, n.50 São Paulo 2004. Apud Scielo Brazil: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019.

NASCIMENTO, Abdias. *O Brasil na mira do Pan-Africanismo*. Salvador: EDUFBA:CEAO: UFBA, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin do. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin do. (Org.) *Abdias Nascimento 90 Anos – Memória Viva*. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto, quanto branco. Estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4. ed. rev. e recomposta. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Iolanda. (org) *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Coleção Políticas da Cor.

OLIVEIRA, Iolanda et al. Cor magistério. *XXIV Encontro Anual da ANPEd*, Caxambu, 2001.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PACHECO, Tânia (org.) *Seminário Linha de dignidade: construindo a sustentabilidade e a cidadania*. Rio de Janeiro: FASE/BSO/Programa Cone Sul Sustentável, 2005.

PAES E BARROS, Ricardo & MENDONÇA, Rosane. *Os determinantes da desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA (texto para discussão n. 337), 1995.

PAES E BARROS, Ricardo; HENRIQUES, Ricardo & MENDONÇA, Rosane. A Estabilidade Inaceitável : desigualdade e pobreza no Brasil. In HENRIQUES, Ricardo (org.) – *Pobreza e desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

PAIXÃO, Marcelo. GOMES, Flávio. O pós-emancipação e o triste binômio: educação e exclusão racial no Brasil. Saúde e Educação para a Cidadania. *Revista de Extensão Universitária da Decania do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ*. Ano 0, nº 2, julho de 2006, p. 31-40.

PAIXÃO, Marcelo. O ABC das desigualdades sociais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo 2000. In *Revista Teoria e Pesquisa* n. 42/43, jan/jul 2004, p. 245-264.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Romper e construir*. In: GARCIA, Januário. (Org.) *25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

PEREIRA, João Baptista Borges. O negro e a identidade racial brasileira. In *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

PINGUILLY, Ives. *Contos e lendas da África*. São Paulo: Cia. das Letras: 2005.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho – algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In ANTONACCI, Maria Antonieta; PERELMUTTER, Daisy (Orgs.) *Projeto História – ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Identidade nacional, religião, expressões culturais: a criação religiosa no Brasil. In Viola Sachs et al. *Brasil & Estados Unidos: Religião e Identidade Nacional*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REGO, Maria Filomena. *O Aprendizado da Ordem: a ideologia nos textos escolares*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

SANTOS, Renato Emerson dos e LOBATO, Fátima. *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.27.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Gosto de África: histórias de lá e daqui*. São Paulo: Global, 2005.

SEDREPON/IPEAFRO. *Relatório do 1º Fórum Estadual Sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública*. Rio de Janeiro: Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras/Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros/RIOARTE/UERJ, 1991.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.) – *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Senhores no banco dos réus. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, Ano 2, nº 14, nov. 2006. p. 59-63.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 b.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.) – *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

THOMSON, Alistair. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. In ANTONACCI, Maria Antonieta; PERELMUTTER, Daisy (Orgs.) *Projeto História – ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, 1997.

VELLOSO, Mônica Pimenta. *A cultura das ruas no Rio de Janeiro (1900-1930): mediações, linguagens e espaço*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Ruy Barbosa, 2004. (Coleção FCRB, Série Estudos:1)

WHITAQUER, Francisco. GRZYBOWSKI, Cândido. LEROY, Jean-Pierre. Cidadania, sustentabilidade e dignidade: conceitos em busca de indicadores. In PACHECO, Tânia

(org.) *Seminário Linha de dignidade: construindo a sustentabilidade e a cidadania*. Rio de Janeiro: FASE/BSD/Programa Cone Sul Sustentável, 2005. (Coleção FCRB, Série Estudos:1).

¹ No livro se encontram citados, em âmbito internacional, o nome de alguns autores que têm tratado em seus escritos sobre os conflitos étnicos que envolvem, inclusive, a questão dos direitos humanos e étnico-religiosos na p. 21 e seguintes.

² Chamo a atenção, como veremos, para a força que as expressões “degenerada” e “degeneração” passaram a dispor nas narrativas científicas que as associava aos resultados da mistura racial presente desde o início da colonização das terras brasileiras e também, latino-americanas.

³ Costa, S. A - A construção sociológica da raça no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, v.24, p. 35-61,2002. Número Especial 01.

⁴ Charles Taylor é um filósofo ligado às lutas políticas de Quebec tendo oferecido uma contribuição à reflexão sobre a importância da igual dignidade das identidades culturais no interior do espaço público e para desatar os supostos laços existentes entre reconhecimento e identidade conforme d’ADESKY na op. cit.p. 23.

⁵ TAYLOR, Charles. Quel principe d’identité collective? In LENOBLE, J. e DEWANDRE N. *L’europe au soir du siècle*. Paris: Esprit, 1992.

⁶ MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p. 57-114.

⁷ Não há nenhuma referência da parte de Hirschman sobre a fonte onde retirou a afirmação de Dahrendorf.

⁸ BURKE, Edmund. *Reflections on the Revolution in France*. Middlesex, Penguin Classics, 1986.

⁹ O autor referia-se às áreas da filosofia, da psicologia, da política e também das letras.

¹⁰ MAISTRE, Joseph de. *Considérations sur la France*, publicado em 1797. A edição mencionada é da ed. Jean Louis Dacel: Genebra, Slatkine, 1980.

¹¹ IBSEN, Henrik *O inimigo do povo*, ato 4.

¹² LE BON, Gustave. *Psychologie des foules*. Paris: Félix Alcan, 1895.

¹³ Jay W. Forrester. “Counterintuitive behavior of social systems”. *Technology Review*, Janeiro de 1971.

¹⁴ GLAZER, Nathan. The limits of social policy, *Commentary* 52 (setembro de 1971).

¹⁵ GLAZER, op. cit. 1971. In HIRSCHMAN, 1992:35.

¹⁶ MURRAY, Charles. Losing ground: Americas’ social policy, 1950-1980. In HIRSCHMAN, 1992:35.

¹⁷ TOCQUEVILLE, Alexis de. “L’ Ancien Régime et la Révolution”, 4ª ed. (Paris, 1860).

¹⁸ RÉMUSAT, Charles de. ‘L’Ancien Regime et la Révolution’ par Alexis de Tocqueville. *Revue Des Deux Mondes* 4 (1856). In Hirschman, op. cit. p. 46

¹⁹ AMPÈRE, J.J. *Mélanges d’histoire littéraire* (Paris, 1877), vol. 2, pp.320-3. O trecho citado por Hirschman é oriundo de uma resenha escrita em 1856. In Hirschman, op. cit. p. 46.

²⁰ FURET, François. *Penser la Révolution Française*. Paris, Gallimard, 1978.

²¹ MOSCA, Gaetano. The ruling class (Elementi di scienza política) Org. e intr. Arthur Livingstone. New York: McGraw-Hill, 1939.

²² Vilfredo Pareto, “Cours d’économie politique”. G. H. Bousquet e Giovanni Busino (org.). Genebra: Droz, 1964. In HIRSCHMAN, op. cit. p. 52.

²³ PARETO, op. cit. In HIRSCHMAN, 1992, 53.

²⁴ PARETO, Vilfredo. La courbe de la répartition de la richesse (1896), republicado em PARETO, Écrits sur la courbe de répartition de la richesse, org. e introdução de Giovanni Busino, Genebra: Droz, 1965.

²⁵ PARETO, Écrits sur la courbe, p. 17.

²⁶ TULLOCK, Gordon, *Economics of income redistribution* (Hingham, Massachusetts, Kluwer Nijhoff, 1983).

²⁷ CORNFORD foi um famoso estudioso clássico da Cambridge University e seu ensaio foi publicado pela primeira vez em 1908, numa brochura intitulada *Microcosmographia academica*.

²⁸ The Right Hon. Robert Lowe, M.P. *Speeches and Letterson Reform* (Londres, 1867), p. 61.

- ²⁹ COULANGES, Foustel de. *La cité antique*. Paris: Hachette, 1885. In HIRSCHMAN, 1992:90.
- ³⁰ HAYEK, Friedrich A. foi responsável pela produção de uma obra onde combatia o alcance das políticas de bem estar social, sendo um dos críticos do Welfare State na Inglaterra. Em 1944 publicou em Londres *The road of serfdom*, Chicago: University of Chicago Press, reimp. 1976. In HIRSCHMAN, 1992:94.
- ³¹ O título completo é *The crisis of democracy: report on the governability of democracies to the Trilateral Commission*, de CROZIER, Michel J.; HUNTINGTON, Samuel P. e WATANUKI, Joji. N. York: New York University Press, 1975. In HIRSCHMAN, 1992:100-101.
- ³² SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva, 1977. SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ³³ Conforme MUNANGA, 1999:88.
- ³⁴ Grifado por Ali Kamel, op.cit. p.28.
- ³⁵ Ali Kamel vai se referir, ao longo do livro *Não somos racistas*, a estágios cronológicos diferentes de Fernando Henrique em sua condição de sociólogo.
- ³⁶ Citação feita por Kamel de trecho de *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional* à op. cit. p. 29.
- ³⁷ A primeira edição do livro *As raças Humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, de Nina Rodrigues é de 1894, enquanto Os Sertões, de Euclides da Cunha teve sua primeira publicação em 1902.
- ³⁸ ROMERO, Silvio. História da Literatura Brasileira. 29ª ed., São Paulo: Cultrix, 1975. In Munanga, 1999:52-53.
- ³⁹ PEIXOTO, Afrânio. *Clima e saúde*: introdução bio-geográfica à civilização brasileira. RJ: Cia. Edit. Nacional, 1938. Brasileira: Biblioteca Pedagógica Brasileira, p. 140. In Müller, 2003: 102.
- ⁴⁰ LACERDA, João Batista. Sur lês métis au Brésil. Paris, Imprimerie Devouge, 1911. In MUNANGA, 1999:53.
- ⁴¹ ROMERO, Silva, História da Literatura Brasileira. 29ª ed., São Paulo: Cultrix, 1975, p.16. In Munanga, 1999:52-53.
- ⁴² RODRIGUES, Raimundo Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1957, p.73. In MUNANGA, 1999:54.
- ⁴³ CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. 14ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1938. In Munanga, 1999:57.
- ⁴⁴ LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro*. 2ª ed., São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1969. In MUNANGA, 1999:60.
- ⁴⁵ MOURA, Clóvis. *As injustiças de Clio*. Belo Horizonte, Oficina de Livros, 1990. In MUNANGA, 1999:59.
- ⁴⁶ LEITE, Dante Moreira. Op. cit. In MUNANGA, 1999:60.
- ⁴⁷ TORRES, Alberto. Senso, consciência e caráter nacional. In *O problema nacional brasileiro: introdução a um programa de organização nacional*. Brasília: Cia. Editora Nacional, 4ª. ed., 1982, p. 28-29. In MUNANGA, 1999:61.
- ⁴⁸ Bonfim, Manoel. *A América latina: males de origem*. Rio de Janeiro, s/d, p.3. Apud SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 135. In MUNANGA, 1999:62.
- ⁴⁹ SKIDMORE, Thomas E., 1976:135. In MUNANGA, 1999:63.
- ⁵⁰ VIANA, Francisco José de Oliveira. *Populações meridionais do Brasil*. São Paulo: Edições da Revista do Brasil – Monteiro Lobato e Cia. Editores, 1920, p. 106. In MUNANGA, 1999:67.
- ⁵¹ VIANA, Francisco José de Oliveira. O typo brasileiro. Seus elementos formadores. In *Dicionário histórico, geográfico e etnológico do Brasil – Volume I*, RJ, Imprensa Nacional, 1922.
- ⁵² Apud SKIDMORE, op.cit. p. 90.
- ⁵³ FREIRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 8ª ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio E, vol. I, 1954. In MUNANGA, 1999:79.
- ⁵⁴ Ao longo de seu livro, Kamel usa um estilo jornalístico e cita diferentes estudiosos, mas não identifica as suas obras. E nem o livro oferece aos leitores as referências bibliográficas que utiliza.
- ⁵⁵ Azevedo, Thales. *Democracia racial: Ideologia e realidade*. Petrópolis, Vozes, 1975, p. 52.
- ¹⁰ PEIXOTO, Afrânio. *Clima e saúde*: introdução bio-geográfica à civilização brasileira. RJ: Cia. Edit. Nacional, 1938. Brasileira: Biblioteca Pedagógica Brasileira. In Müller, 2003: 102. Sobre Afrânio Peixoto: era médico e professor da Faculdade de Medicina, na Escola Normal foi professor e em 1914 seu

diretor, além de ter dirigido a Diretoria de Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro, que neste período era o Distrito Federal.

¹¹ Compositor brasileiro, autor da música *Alma não tem cor*, gravada por Chico César no álbum “Aos vivos”.

¹² Lampedusa, Giuseppe Tommasi di. *Il gatopardo*. Milão: Feltrinelli, 1959, p. 42.

¹³ Era o diretor do Colóquio do II Festival Mundial de Artes e Culturas Negras – FESTAC/77, realizado entre 15 de janeiro e 12 de fevereiro de 1977 na África, na cidade de Lagos, Nigéria.

¹⁴ O trabalho recebeu o título de “Democracy Racial” in Brazil: Mith or Reality?

¹⁵ O referido trabalho integra basicamente o livro *O genocídio do negro brasileiro*, publicado em 1978.

¹⁶ Conforme trecho citado da carta do próprio professor Pio Zirimu, utilizada na homenagem *In Memoriam* prestada por Nascimento.

¹⁷ Conforme consta na carta aberta ao Presidente do Comitê do Colóquio, subscrita por Abdias do Nascimento.

¹⁸ O uso desses termos dessa maneira tem a ver com a crítica que o grupo de pesquisa a que pertencemos - GRPESq ‘Cotidiano escolar e currículo’, sub-grupo ‘Redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania’ - vem desenvolvendo sobre o modo dicotomizado de análise da sociedade que se mostra insuficiente para o desenvolvimento dos estudos sobre gênero e etnia.

¹⁹ O destaque foi para a “Inclusão do quesito ‘cor’ em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos”. “Incentivar e apoiar a criação e instalação, em níveis estadual e municipal, de Conselhos da Comunidade Negra”. “Apoiar a definição de ações de valorização para a população negra e com políticas públicas”. “Apoiar as ações da iniciativa privada que realizem a discriminação positiva”. “Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta”.

²⁰ É preciso lembrar que o Rio de Janeiro era, então, capital do Brasil e o que se dava em suas instituições era visto como exemplar para a totalidade do país.

²¹ Desde o século XIX, duas correntes disputavam a hegemonia em relação à origem das transformações genéticas: de um lado Lamarck, para quem o comportamento e o meio ambiente do país podiam moldar os genes da descendência e, em outra posição, Mendel, que defendia que o material genético não podia ser alterado ao longo de uma vida, o que justificaria a esterilização forçada (p. 52-53).

²² STEPAN Nancy L. *The Hour of Eugenics: Race, Gender and Nation in Latin America*. Ithaca: Cornell University Press, 1991. In D’ávila, 2006:52-53.

²³ A propósito, além das entidades já mencionadas, participavam, ainda, de organismos como a Associação de Biopatologia e a Liga Pró-Saneamento.

²⁴ Seu prédio definitivo só foi construído em 1938.

²⁵ In STEPAN, Nancy L. *The Hour of Eugenics: Race, Gender and Nation in Latin America*. Ithaca: Cornell University Press, 1991, p. 60.

²⁶ Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente da 3ª Circunscrição de Ensino Elementar, 1933. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC, pi33-00.00 (3/293).

²⁷ Número e proporção dos habitantes de 5 anos e mais que sabem ler e escrever, por grupos de idade, com discriminação dos quadros urbanos. In Conselho Nacional de Estatística. *Contribuições para o estudo da demografia no Brasil*, p.309.

²⁸ Por gênero estamos entendendo o conceito que tomou corpo a partir dos anos de 1960, com o surgimento dos Novos Movimentos Sociais, principalmente, a partir da contribuição do movimento feminista. As relações de gênero são relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, mas também estão presentes nos símbolos culturalmente disponíveis sobre homens e mulheres.

²⁹ “Alfabetização em relação à cor, nos estados”. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC, 35.12.14g. (569). D’ávila, op cit. p. 123.

³⁰ Costa Pinto, L. A. *O negro no Rio de Janeiro: Relações de raça numa sociedade em mudança*. SP: Cia. Edit. Nacional, 1953.

³¹ Costa Pinto, *O negro no Rio de Janeiro*, p. 135.

³² Costa Pinto, idem, p. 151/152.

³³ Oliveira, Iolanda. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

³⁴ Augusto Malta, um alagoano contratado pela Prefeitura do Rio de Janeiro em 1903 para registrar as demolições do então Distrito Federal, foi um fotógrafo-cronista da cidade que dispunha de um estilo semelhante ao de um paisagista do século XIX, o que lhe permitia na compreensão de D’Ávila, ‘capturar espaços’ (2006:149). Em sua grande maioria, suas fotografias foram feitas no início do século XX.

³⁵ Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento do Brasil, v. 4, p. XIII; IBGE. Censo Demográfico – População e Habitação, p. 26-9.

³⁶ Mattos, Hebe Maria. *As cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista*. RJ: Nova fronteira, 1998. Coleção História do Brasil.

³⁷ Esse Congresso foi organizado por Gilberto Freyre.

³⁸ Barros, M. Discurso do representante da Frente Negra Pelotense. *Estudos Afro-Brasileiros (Trabalho apresentado no 1º Congresso Afro-Brasileiro reunido no Recife em 1934)*. V.1. Rio de Janeiro: Ariel, 1935.p. 271.

³⁹ *Decreto nº 3.810, organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instrução Pública da Prefeitura do Distrito Federal, 1932, p.21.

⁴⁰ O programa curricular do IE foi adotado pelos estados de São Paulo, Pernambuco, Espírito Santo, Alagoas, Maranhão, Amazonas, Pará, Paraíba e Sergipe. De sua equipe participaram muitos dos principais educadores a época e possuía uma revista própria, *Arquivos do Instituto de Educação*.

⁴¹ Sublinhado por mim.

⁴² A esse momento (fins dos anos 1950 e inícios dos 60) uma série da rede Globo de televisão, dos anos 90, nomeou de ‘Anos dourados’. Essa nomeação recentíssima foi, no entanto, incorporada e é referência para todas as alunas do Instituto dessa época, que dizem orgulhosas: “fui do Instituto nos *anos dourados*”. Esclarecimento da autora.

⁴³ Bonfim, Manuel. *Discursos proferidos na solenidade de entrega de diplomas às normalistas que terminaram o seu curso no ano escolar de 1903*. Rio de Janeiro: Typ. do Instituto Profissional. 1904. In

⁴⁴ Macedo, Joaquim Manuel. *Rosa*. São Paulo: Martins, 1945. In Muller, op. cit. p. 82.

⁴⁵ Essa é mais uma referência encontrada em Müller sobre a admissão ao magistério por meio de concurso.

⁴⁶ Por professor adjunto era identificado um docente em situação hierarquicamente inferior, por ter que concluir o curso na EN exercendo o magistério.

⁴⁷ Embora somente Maria Lúcia Müller tenha chamado a atenção para a condição social dos pais.

⁴⁸ OLIVEIRA, Iolanda et al. *Cor Magistério. XXIV Encontro Anual da ANPEd*, Caxambu, 2001.

⁴⁹ Mattos, Hebe Maria. *As cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista*. RJ: Nova Fronteira, 1998,p. 98. Coleção História do Brasil.

⁵⁰ O que é confirmado por Queiroz, quando afirma que *o processo de desenraizamento dos traços culturais africanos, numa tentativa de “embranquecer” o país, teve início muito antes do decreto que aboliu a escravatura, ação que perdurou por muito tempo e ainda hoje encontra adeptos retardatários* (1988:74).

⁵¹ Conforme já foi percebido por outros autores, ainda que a partir de outras premissas, como sinalizado por Munanga (1999).

⁵² O livro encontra-se no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ) e a identificação desses centenários, reproduzia uma atitude já usada nos Censos de cidades como Paris e Buenos Aires, interessadas em identificar essa parcela de suas populações longevas, e o Rio de Janeiro veio a fazer o mesmo no Censo de 1906. Muller, 2003:89-90.

⁵³ Entre as páginas 94-98, Müller, apoiada por iconografia do acervo do Museu da Imagem e do Som (MIS) do Rio de Janeiro, faz um interessante relato sobre fotos de solenidades, algumas onde constam os nomes das escolas e datas identificadas e outras sem esses dados, no qual oferece destaque para o estilo de vestir dessas mulheres e homens, contabiliza o número de professoras negras retratadas, a sua localização nas fotos e, inclusive, os adereços como chapéus e trajes elegantes, que de acordo com a autora, denotam uma posição hierárquica superior desses profissionais do magistério.

⁵⁴ Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira*. Brasília, Rio de Janeiro: Ed. UNB, Ed. UFRJ,1996.

⁵⁵ Azevedo, 1966:71. Apud Müller,2003:100.

⁵⁶ SILVA, Eduardo. *Dom Oba II D’África, o Príncipe do Povo: vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

⁵⁷ CAPELATO, M. H. R., PRADO, M. L. *O bravo matutino – Imprensa e ideologia no jornal O Estado de S.Paulo*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980. Apud Fischmann (1996).

⁵⁸ Os grifos são do próprio Eduardo Galeano.

⁵⁹ Por meio dos esforços de diálogo com as diferentes fontes e ao promover a ausência da “cor” à condição de um problema histórico, Muller verificou que cerca de 200 professores negros, ou não-brancos fizeram parte dos quadros do magistério da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Op. cit. p. 101.

⁶⁰ O terreiro está localizado no bairro de Venda Velha, no município de São João de Meriti, na região Metropolitana do Rio de Janeiro. Ele oferece por intermédio de voluntários, educação infantil, alfabetização, alimentação e reforço escolar para um universo de 120 crianças e jovens entre 3 a 14 anos, todos moradores da vizinhança e em sua grande maioria, afro-descendentes. Enquanto um espaço que

valoriza a cultura de origem africana, oferece aos jovens e crianças aulas de capoeira, de dança afro, estudo do yorubá, percussão e também, aulas de inglês.

⁶¹ Músicos e poetas da África Ocidental conservam e transmitem a memória oral.

⁶² SEPPPIR quer dizer Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e dispõe de status de Ministério, subordinada diretamente à Presidência da República.

⁶³ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

⁶⁴ No caso de Belém, a Lei trata da inclusão, na disciplina de História, na rede municipal de ensino, de conteúdo referente ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira. Em Aracajú encontramos a mesma referência para o currículo das escolas municipais de 1º e 2º graus, enquanto em São Paulo a Lei trata da inclusão nos currículos de 1º e 2º graus das escolas municipais de estudos sobre a discriminação.

⁶⁵ Fanon, Frantz. *Os condenados da terra*. RJ: Civilização Brasileira, 1979. In MEC/SEPPPIR, 2004:14.

⁶⁶ Ditado dos índios Apaches, comunidade integrante de um conjunto de tribos indígenas do norte dos Estados Unidos, dizimadas em sua maior parte ao longo do século XIX.

⁶⁷ Tive acesso à esse documento consultado o Arquivo Institucional de Ruy Barbosa, do acervo da Fundação Casa de Ruy Barbosa no Rio de Janeiro. O documento é identificado como CR 1566/2(1) e foi assinado por Quintiliano Avellar (preto), José Gomes, Francisco de Sales Avelar, José dos Santos Pereira, Ricardo Leopoldino de Almeida e Sérgio Barbosa dos Santos. Também citado por PAIXÃO e GOMES, 2006.

⁶⁸ Como consta no mencionado documento CR 1566/2(1) do Arquivo Institucional de Ruy Barbosa, da Fundação Casa de Ruy Barbosa.

⁶⁹ Essa lei foi revogada e ampliada pela Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989 que se tornou conhecida como Lei Caó, onde o racismo passou a figurar como crime inafiançável e imprescritível.

⁷⁰ *A História da Escravidão Negra no Brasil*. In <http://www.webvestibular.com.br/detalhe.asp?cod=23>. E também, MOURA, Clóvis. *Formas de resistência do negro escravizado e do afro-descendente*. Moura cita que a entidade alcançou cerca de 70 mil filiados. In *História do Negro no Brasil*, p. 49

⁷¹ NASCIMENTO, Abdias. *O Brasil na mira do Pan-Africanismo*. Salvador: EDUFBA:CEAO: UFBA, 2002. Citado por CAVALLEIRO, 2006:17.

⁷² TEN, Teatro Experimental do Negro. *Jornal Quilombo*. Ano 1 nº 1, Rio de Janeiro, 9 de dezembro de 1948, p.7. Apud CAVALLEIRO, 2006:17.

⁷³ NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. In *Estudos Avançados* vol.18, n.50 São Paulo 2004. Apud Scielo Brazil: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019

⁷⁴ O grifo é do próprio Certeau.

⁷⁵ TAGUIEFF, André-Pierre. *Les fins de l'antiracisme*. Paris : Editions Michalon, 1995.

⁷⁶ BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. RJ: Campus, 1992, p. 209. Apud FISCHMAN, 1996.

⁷⁷ Silva, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999^a, p.29.

⁷⁸ Silva, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade.: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

⁷⁹ Que nesse caso, refere-se à totalidade de conhecimentos acumulados e não apenas à cultura burguesa, esclarece a autora.

⁸⁰ Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. RJ: Paz e Terra: 2002, p. 56-57.

⁸¹ Skliar, Carlos, 2004, p.83. In Candau e Leite, 2006:131.

⁸² Grifado pelo autor.

⁸³ Conforme conceituação proposta por Jacques Rancière em *O Mestre Ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Rancière trabalha com uma expressão - *o embrutecedor* - que associa a determinado tipo de professor. Quanto mais culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai do seu saber à ignorância dos ignorantes (p. 25). O que o leva a afirmar que há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência (p. 31). E que *emancipar um aluno é forçá-lo a usar a sua própria inteligência* (p. 34).

⁸⁴ Certeau, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

⁸⁵ O Programa Especial de Educação criou, dentre outras ações, os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, ou Brizolões, como foram apelidados pela população. Essa proposta de educação foi organizada no Estado do Rio de Janeiro, pela administração do governador Leonel Brizola no início da década de 1980. Os críticos, uma parte da mídia e os detratores da proposta pedagógica e de horário integral instituída pelo Programa, difundiram a crença de tratar-se de uma escola para pobres, estigma que ainda persiste para uma parte da população fluminense que estuda nesses prédios, que dispõem de uma arquitetura própria e, cujos alunos iriam à escola ‘só para comer’.

⁸⁶ O conceito “racismo ambiental” se refere a qualquer política, prática ou diretiva que afete ou prejudique, de formas diferentes, voluntária ou involuntariamente, a pessoas, grupos ou comunidades por motivos de raça ou cor. Esta idéia se associa com políticas públicas e práticas industriais encaminhadas a favorecer as empresas impondo altos custos às pessoas que habitam o seu entorno. As instituições governamentais, jurídicas, econômicas, políticas e militares reforçam o racismo ambiental e influem na utilização local da terra, na aplicação de normas ambientais no estabelecimento de instalações industriais e, de forma particular, os lugares onde moram, trabalham e têm o seu lazer uma parcela expressiva de afro-descendentes. O racismo ambiental está muito arraigado sendo muito difícil de erradicar.

⁸⁷ COJIRA-Rio: Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial, do Sindicato de Jornalistas Profissionais do Município do Rio de Janeiro.

⁸⁸ Nesse momento da entrevista, não pude deixar de mencionar com ela como esse discurso lembrava a retórica de Ali Kamel, tendo ela mencionado que esse era, então, o discurso do colégio, intransigente, refratário e hostil, como pude perceber ao longo de seu depoimento.

⁸⁹ A escolha por criar um programa decorria da possibilidade dele propiciar a realização de ações e projetos, oferecendo mais dinamicidade, esclareceu a entrevistada.

⁹⁰ Esse parecer criou as Diretrizes Curriculares Nacionais como já mencionado no Capítulo 2.

⁹¹ Refere-se a um Centro Cultural José Bonifácio, instituição municipal, localizada no bairro da Gamboa, na cidade do Rio de Janeiro e que se dedica à cultura afro-brasileira.

⁹² As aspas são uma recomendação da entrevistada.

⁹³ As ações do Ministério Público, a fim de verificar o cumprimento da Lei por sistemas públicos de ensino têm ocorrido, também, em capitais do nordeste, como Recife, sendo acionado por setores da sociedade civil. Um juiz da Segunda Vara da Infância e Juventude do Rio de Janeiro, em representação de entidades e pessoas do movimento negro, lideradas pelo IARA - Instituto de Advocacia Racial e Ambiental mandou intimar autoridades da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, todos os diretores de escolas públicas e privadas do município, Conselhos Estaduais e Municipais, CNPQ, SEPPIR, MEC, SECAD e Prefeitura do Rio acerca da implementação da Lei 10639/2003, inclusive com a remessa de relatórios das atividades dos estabelecimentos de ensino públicos e privados, planejamentos e quaisquer documentos que foram remetidos referentes a implementação dessa Lei, tanto das escolas para a Secretaria Municipal de Educação, como da Secretaria para estes órgãos colegiados, conforme explicita o parag. 1º do art. 8º. do CNE/CP Resolução 01/2004.

⁹⁴ Veríssimo, Luis Carlos. *Racismos*. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, p. 7, 01/04/2007.

⁹⁵ Professor de História do Colégio Pedro II e que integra o Grupo de Trabalho criado por esse colégio para tratar da adoção da Lei 10639/2003 em suas várias unidades de ensino e que envolve professores de História, Educação Artística e de Literatura Brasileira.

⁹⁶ Guardiões da Memória, projeto criado na escola enquanto resultado da pesquisa de um grupo de alunos em torno dos conceitos de patrimônio histórico, material e imaterial a partir da identificação de fontes de conhecimento da cultura afro-brasileira nos seus universos pessoais e na vida coletiva. Recomendaram o samba e em particular, a Velha Guarda das Escolas de Samba como objeto de sua pesquisa e que visa a produção de um vídeo em projeto formatado por eles.

⁹⁷ Estamos denominando como afro-descendentes ou afro-brasileiros, todos aqueles que se autodenominam ou venham a ser considerados como negros e pardos.

⁹⁸ No mesmo prédio, funciona durante o dia uma escola municipal de Ensino Fundamental de mesmo nome.

⁹⁹ Conforme citado em trabalho apresentado na mesa-redonda *Práticas diaspóricas e alternativas frente à globalização*, onde tratou, junto com Azoilda Trindade do tema *A Lei 10639/2003 e as ações em curso*. Essa mesa-redonda integrou o *I Seminário Internacional Intercâmbios Afro-Latinos – Diagnóstico e Perspectivas para a Comunidade Negra na América Latina*, realizado no Rio de Janeiro e promovido pela Fundação Cultural Palmares e Fundação Sonia Ivar no período de 31/07 a 03/08/2007. Os depoimentos foram gravados e transcritos por mim.

¹⁰⁰ A Revolução de 1930, responsável pela condução de Getúlio Vargas ao poder, favoreceria, em 14 de novembro do mesmo ano, a criação de um Ministério da Educação e Saúde Pública, que só mais tarde seria denominado Ministério da Educação e Saúde, o MES.

¹⁰¹ A primeira edição desse livro é de 1979.

¹⁰² As duas autoras organizaram as suas pesquisas e análise em torno de livros didáticos usados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, à época denominado de Ensino de Primeiro Grau, de acordo com a Lei 5692/71 que promoveu, durante o governo militar, a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus.

¹⁰³ Trata-se do Relatório do 1º Fórum Estadual Sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública, uma publicação do gabinete do Senador Abdias do Nascimento, Rio de Janeiro: SEDREPON/IPEAFRO, 1991.

¹⁰⁴ NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos infanto-juvenis. In *Diagnóstico sobre a situação de negros (pretos e pardos)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

NEGRÃO, Esmeralda V. A discriminação racial em livros didáticos infanto-juvenis. In *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

¹⁰⁵ Considero importante esclarecer que SEDREPON significa Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras, criada pelo governador Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro durante a sua administração. Seu primeiro secretário foi Abdias do Nascimento, do mesmo partido político do governador, o Partido Democrático Trabalhista – PDT – o primeiro partido político brasileiro a adicionar a seu programa político, a questão do negro. Quando Abdias do Nascimento assumiu uma cadeira no Senado, foi substituído na SEDREPON pela professora e militante negra, Vanda Ferreira.

¹⁰⁶ MACEDO, Aroldo e OSWALDO, Faustino. *Luana*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2000.

¹⁰⁷ LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. 1ª ed. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1998.

¹⁰⁸ PINTO, Ziraldo Alves. *O menino marrom*. 1ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

¹⁰⁹ MACEDO, Aroldo. *Luana e sua turma*. São Paulo, Toque de Mydas, 2000.

¹¹⁰ De *powerment*, palavra de origem anglo-saxã, originária da área de administração de empresas e que vem sendo utilizada, também, pelas ciências da educação, oferecendo o sentido de poder adquirido.

¹¹¹ CANDAU, Vera. *Escola e cultura: as tensões entre universalismo e multiculturalismo*. Trabalho apresentado na mesa-redonda Escola e cultura: universalidade e multiculturalismo no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. O tema do Encontro foi Desafios da Educação Básica: A Pesquisa em Educação. ANPED, Vitória, UFES, 27 a 30 de maio de 2007. Depoimento gravado por mim.

¹¹² O artigo encontra-se no livro que resultou do seminário *Racismo no Brasil*, realizado por ABONG, Ação Educativa e ANPED, em São Paulo, SP, nos dias 18 e 19 de março de 2002.