



**Luiz Fernandes de Oliveira**

## **HISTÓRIAS DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NA ESCOLA.**

**As perspectivas para a formação dos professores de História quando a  
diferença se torna obrigatoriedade curricular.**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação do Departamento de Educação da PUC  
- Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção  
do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro  
Abril de 2010



**Luiz Fernandes de Oliveira**

## **HISTÓRIAS DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NA ESCOLA.**

**As perspectivas para a formação dos professores de História quando a  
diferença se torna obrigatoriedade curricular.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação do Departamento de Educação da PUC  
- Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção  
do título de Doutor em Educação.

**Vera Maria Ferrão Candau**

Orientadora

Departamento de Educação – PUC - Rio

**Marcelo Gustavo Andrade de Souza**

Departamento de Educação – PUC - Rio

**Maurício Paiva Andion Arruti**

Departamento de Educação – PUC - Rio

**Catherine Walsh**

Universidad Andina Simon Bolívar – Equador

**Luiz Alberto Oliveira Gonçalves**

Faculdade de Educação - UFMG

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

## Luiz Fernandes de Oliveira

Luiz Fernandes de Oliveira, graduou-se em Sociologia em 1998 pela Universidade “*La Sapienza*” de Roma – Itália. Obteve o título de Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em maio de 2002, com a dissertação “Caçadores de Utopia: a construção de identidades e associação entre religião e política no Rio de Janeiro”, orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Birman. É professor da UERJ, com atuação nos anos iniciais do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp – UERJ). Atua como professor de Sociologia no Ensino Médio da Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

### Ficha Catalográfica

Oliveira, Luiz Fernandes de  
Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. / Luiz Fernandes de Oliveira; orientador: Vera Maria Ferrão Candau. – 2010.  
252 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.  
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Lei 10.639/03. 3. Formação docente. 4. Ensino de História/Diferença étnico-racial. 5. História da África. I. Candau, Vera Maria F. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Minha homenagem a *Exú*,  
o abridor de caminhos, senhor  
de todas as coisas.  
*Laróyè!*

Ao meu irmão *Ogum*,  
companheiro das lutas mais difíceis.  
*Ogum yè, pàtàki orí Òrisà!*

Ao meu pai *Oxóssi*, que mostra-me  
a luta por um outro mundo possível.  
*ode òkè àro!*

À minha mãe,  
lutadora e guerreira.

À meu pai (*in memoriam*).  
Ancestralidade e força.

Aos meus querid@s filh@s,  
Isadora, Malcolm, João Cândido e Francisco.

À minha eterna companheira,  
Mônica Lins.

Axé!

## Agradecimentos

Este trabalho só foi possível graças a uma série de amig@s, companheir@s de luta e colegas de nossa incansável profissão docente. As marcas na escrita e nas formulações desta tese são decorrentes de anos de partilhas com diversas pessoas. Por isso meu agradecimento especial:

À minha orientadora, Vera Maria Candau, que com seu rigor e doçura, possibilitou-me caminhar com segurança e fé nesta complexa tarefa acadêmica;

Às minhas(eus) professoras(es) da Pós-Graduação em Educação da PUC – Rio, Isabel Lelis, Alicia Bonamino, Menga Ludke, Maurício Arruti e Ana Waleska, pois partilharam minhas aflições e conquistas durante o percurso do doutorado;

À professora Iolanda de Oliveira da UFF, que me fez saborear seus profundos conhecimentos sobre os estudos étnico-raciais no Brasil;

Ao Professor Ilmar Rohloff de Mattos, por ter contribuído com sugestões preciosas para esta tese nas bancas de qualificação;

Aos professores que participaram da Comissão examinadora;

Às(os) companheiras(os) do Grupo de Pesquisa em Estudo sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC) da PUC – Rio, que me acolheram com carinho e atenção;

À professora Ana Canen da UFRJ, que me iniciou nessa grande jornada acadêmica;

Ao professor e amigo Luiz Antônio Baptista dos Santos da UFF, que sempre acompanhou meu percurso acadêmico;

Aos professores da FAETEC, pela luta por uma educação antirracista e por compartilharem uma insistente jornada por um outro mundo possível;

Aos professores do município de Macaé, que me fizeram compreender a luta por uma educação de qualidade, muito além dos olhares, como dizem, “especializados”;

Às minhas colegas e amigas do Departamento dos Anos Iniciais do CAP – UERJ por compartilharem a esperança de uma educação antirracista;

Aos meus estudantes, de todos os tempos e idades, por me fazerem ser o que sou: um profissional que aprende no dia-a-dia;

Aos meus companheiros de luta: Jorge Carneiro, Adriano Bueno, Jorge Nascimento e Jorge Sena, porque sempre apostaram no meu investimento acadêmico;

Aos meus amigos e colegas da Pós-Graduação em História da África (a Turma “afro” de 2004) da UCAM, nos quais aprendi e fiz descobertas indispensáveis para a luta antirracista;

Ao amigo e Professor Ricardo Cesar, por ser um parceiro eterno;

Aos meus amig@s do movimento negro, especialmente, Luciene Lacerda, Azoilda Trindade, Marcinha e Marquinhos;

À família Tamburrano: Mario e Amélia (*in memoriam*), Cristiana e Alessandra, por terem sido fundamentais para que eu chegasse onde me encontro;

Aos professores por me darem a honra e a oportunidade dos belíssimos encontros nas entrevistas para esta tese;

Aos Professores Marcelo Bitencourt, Mônica Lima e Edson Borges, pela atenção, paciência e generosidade;

Aos companheiros do SEPE, especialmente ao Professor Túlio, a Professora Izabel e a Professora Marize, por fornecerem preciosas contribuições políticas e acadêmicas e;

Aos(as) amig@s e a minha família, especialmente Mônica, Isadora, Malcolm, João Cândido, Francisco, Djanira, Moacir, Zé Carlos, Beatriz, Elias, Carolina e Rafael, que seguraram “a peteca” nos momentos em que mais precisei.

## Resumo

Oliveira, Luiz Fernandes de; Candau, Vera Maria. **Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.** Rio de Janeiro, 2010. 252p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente tese desenvolve como tema a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Por ser uma legislação que abre uma nova demanda educacional, o problema de investigação que apresento é quais seriam as tensões e desafios teórico-práticos postos à formação de professores de História diante da iniciativa do Estado brasileiro em reconhecer a diferença afrodescendente nos currículos de História. Tem como objetivos analisar as perspectivas teóricas presentes na legislação; identificar e analisar as ações do Estado brasileiro e do movimento negro nos processos de formulação e implementação da legislação; identificar os conhecimentos que os professores de História possuem sobre as questões mobilizadas pela Lei 10.639/03; analisar como os professores de História do ensino básico se situam em relação ao reconhecimento da questão racial e da História da África nos currículos de História para identificar a existência ou não de tensões teórico-práticas entre esse reconhecimento e suas trajetórias de formação profissional; compreender a maneira como esses profissionais enfrentam essas possíveis tensões nas suas práticas pedagógicas a partir da sua formação e levantar algumas possibilidades de reflexão histórica e pedagógica para contribuir numa perspectiva de implementação da nova legislação. Como suporte teórico, baseia-se nas contribuições de um grupo de intelectuais Latinoamericanos denominado Modernidade-Colonialidade sobre o processo de construção do conhecimento histórico na América Latina. Desenvolve uma pesquisa empírica de caráter qualitativo, através de entrevistas semi-estruturadas e da análise documental e bibliográfica. A pesquisa foi realizada com sujeitos com prévio conhecimento da Lei que realizaram um curso de extensão em História da África, em 2006, promovido pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro. Os resultados da investigação apontam para a constatação que os professores de História da educação básica, diante das suas formações iniciais e práticas profissionais, estão e estarão vivenciando complexas e duradouras tensões e desafios de ordem política, epistemológica e identitária sobre as relações étnico-raciais em educação. Complexas por três razões, em primeiro lugar, a nova legislação propõe novos parâmetros epistemológicos, historiográficos e pedagógicos para interpretação da realidade étnico-racial brasileira mobilizando-os, por sua vez, a reconstruírem seus conhecimentos históricos e pedagógicos adquiridos anteriormente; em segundo lugar, porque esta reconstrução exige a articulação de um projeto educacional comum envolvendo outros atores como os movimentos sociais e a intelectualidade negra e, por fim, por que esta construção abre a possibilidade de uma disputa sobre a legitimidade da razão moderna como único referente do conhecimento histórico e a perspectiva de uma educação intercultural que aponte para as novas gerações não a simples constatação da diversidade étnico-racial brasileira, mas um caminho de negociações, enfrentamento de conflitos, reconhecimento, trocas e diálogos entre diversos conhecimentos, Histórias e culturas.

**Palavras-chaves:** Lei 10.639/03; Formação docente; Ensino de História; História da África; Diferença étnico-racial.

## Résumé

Oliveira, Luiz Fernandes de; Candau, Vera Maria. **Histoires de l’Afrique et des africains à l’école. Les perspectives pour la formation des enseignants d’histoire quand la différence devient un impératif curriculaire.** Rio de Janeiro, 2010. 252p. Thèse de Doctorat - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Cette thèse a pour thème la mise en oeuvre de la Loi 10.639/03 et des Orientations Curriculaires Nationales pour l’Education des Relations Ethnico- raciales et pour l’Enseignement d’Histoire et Culture Afro-Brésilienne et Africaine dans l’Education Fondamentale. Comme il s’agit d’une loi qui met en scène une nouvelle demande éducationnelle, le problème de recherche se tourne vers les défis théorico-pratiques relevés par la formation d’enseignants d’histoire devant l’initiative de l’Etat brésilien qui reconnaît la différence afrodescendante dans les cours d’histoire. Mon objectif sera d’analyser les perspectives théoriques présentes dans la législation; identifier et analyser les actions de l’Etat brésilien et du mouvement nègre dans les processus de formulation et de mise en oeuvre de la législation; identifier les savoirs des enseignants d’histoire sur les questions concernant la Loi 10.639/03 ; analyser la position des enseignants d’histoire de l’éducation fondamentale par rapport à la reconnaissance de la question raciale et de l’histoire de l’Afrique dans les cours d’histoire, dans le but d’identifier l’existence de tensions théorico-pratiques entre ces savoirs et les trajectoires de formation professionnelle ; comprendre comment ces professionnels font face à ces tensions dans leurs pratiques pédagogiques tout en considérant leur formation et engager une réflexion historique et pédagogique qui puisse contribuer à la mise en oeuvre de la nouvelle législation. Comme cadre théorique, j’aurai recours aux contributions d’un groupe de savants d’Amérique latine nommé «Modernité-Colonialité » concernant le processus de construction du savoir historique en Amérique latine. On mène une recherche empirique de base qualitative à travers des interviews semi-structurées et l’analyse de documents et bibliographique. Le travail de terrain a été mené auprès de sujets connaissant déjà la Loi et qui avaient suivi un cours d’histoire de l’Afrique en 2006, organisé par le Syndicat Estatal des Professionnels de l’Education de Rio de Janeiro. Les résultats de cette recherche indiquent que, par rapport à leur formation initiale et à leur pratique professionnelle, les enseignants d’histoire de l’Education fondamentale subissent (et continueront à subir) la complexité des tensions d’ordre politique, épistémologique et identitaire lorsqu’il s’agit des relations ethno-raciales en Education. Si je parle de complexité, je le fais pour trois raisons principales : tout d’abord, la nouvelle législation propose aux enseignants de nouveaux paramètres épistémologiques, historiographiques et pédagogiques pour l’interprétation de la réalité ethno-raciale brésilienne, tout en les poussant à reconstruire leurs connaissances historiques et pédagogiques acquises précédemment ; ensuite, parce que cette reconstruction exige l’articulation d’un projet éducationnel commun qui puisse accueillir d’autres acteurs, à l’exemple des mouvements sociaux et de l’intellectualité nègre ; finalement parce que cette construction ouvre la voie à une dispute sur la légitimité de la raison moderne comme référence unique de la connaissance historique et à la perspective d’une éducation interculturelle qui soit à même d’offrir aux nouvelles générations non seulement la simple constatation de la diversité ethno-raciale brésilienne, mais aussi un chemin de négociations, d’affrontement de conflits, de reconnaissance, d’échanges et de dialogues parmi la diversité des savoirs, des histoires et des cultures.

**Mots-clés :** Loi 10.639/03 ; Formation de l’enseignant ; Enseignement d’histoire ; Histoire de l’Afrique ; Différence ethno-raciale.

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	11
Como cheguei ao tema da tese? .....	12
Situando o tema, o objeto e os objetivos de estudo .....	18
Estratégias metodológicas. ....	22
Limites da pesquisa .....	25
Relevância acadêmica e social da pesquisa .....	26
Estrutura da tese.....	31
1 HISTÓRIA, EPISTEMOLOGIA E INTERCULTURALIDADE.....	32
1.1 Modernidade e colonialidade.....	34
1.2 Diferença colonial, interculturalidade e educação.....	49
1.3 Pensamento liminar, pedagogia decolonial e a Lei 10.639/03: aproximações.....	56
2 TRAJETÓRIAS, HISTÓRIAS E EPISÓDIOS NA CONSTRUÇÃO DA LEI 10.639/03 .....	65
2.1 Relações raciais no pensamento social brasileiro .....	65
2.2 O negro no ensino de História e na historiografia brasileira .....	74
2.3 Do movimento negro às discussões acadêmicas na área de educação: a Lei 10.639/03. ....	87
2.4 A formação docente.....	103
3 O CURSO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NA PERSPECTIVA DOS SINDICALISTAS.....	113
3.1 Da fundação do SEPE à questão racial.....	113
3.2 A tese da Secretaria de Gênero, Anti-racismo e Orientação sexual .....	116
3.3 “500 anos de resistência indígena, negra e popular” .....	118
3.4 Ações afirmativas e as novas demandas na área de História. ....	126
3.5 A Lei 10.639/03 chama o SEPE para uma nova dinâmica .....	129
3.6 A Secretaria de Combate a Discriminação Racial do SEPE.....	134
3.7 Tensões e perspectivas .....	142

4 O CURSO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NA PERSPECTIVA DOS FORMADORES .....	145
4.1 A proposta do curso .....	145
4.2 Trajetória acadêmica e política dos formadores .....	150
4.3 O curso do SEPE.....	155
4.4 Formação docente, relações raciais e a Lei 10.639/03 .....	158
4.5 Tensões e criação de espaços de enunciação .....	164
5. O CURSO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES.....	170
5.1 Identificando os docentes .....	170
5.2 Docência, opções teóricas e “choque de realidade” .....	173
5.3 A formação inicial e a introdução Lei 10.639/03 .....	178
5.4 Buscando uma nova formação no curso de extensão do SEPE.....	182
5.5 Aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ensino de História e na educação.....	186
5.6 Tensões e desafios: outras faces. ....	190
6. PERSPECTIVA E EMERGÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DE UMA ANÁLISE DECOLONIAL: CONCLUSÕES? .....	207
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	228
ANEXOS .....	246

## Introdução

“Sem passado negro, sem futuro negro, era-me impossível viver minha negritude. Sem ser branco ainda, já não mais realmente negro, era um condenado.”

(Frantz Fanon, 1951)

“O branco quer o mundo (...) Mas existem valores que lhe escapam.”

(Frantz Fanon, 1951)

“Não percamos tempo em litâneas estereis ou em mimetismos nauseabundos. Deixemos esta Europa que não pára de falar do homem ao mesmo tempo em que o massacra por toda parte em que o encontra, em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todos os cantos do mundo. Há séculos... que em nome de uma suposta aventura espiritual, ela sufoca a quase totalidade da humanidade.”

(Frantz Fanon, 1961)

Jean-Paul Sartre afirmou em 1961 que as palavras de Fanon representavam um tom novo. “Quem ousa falar assim?”. Mais adiante, Sartre declarava que esse médico não queria condená-la (Europa), mas estava propondo uma análise social e histórica a partir do olhar de um ex-colonizado. Poderia acrescentar que o pensamento de Fanon ecoa em nossas terras brasileiras em tempos de polêmicas, discórdias acadêmicas e proposições teóricas em torno da questão racial, especialmente no campo da educação.

O que proponho neste trabalho é uma análise, sem pretensões de trazer um “tom novo” mas inserida nos atuais debates acadêmicos sobre a questão racial e a educação. Proponho uma reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos, da Luta dos Negros no Brasil e da Cultura Negra Brasileira no Ensino Básico. Parto da afirmação, como suspeita, de que esta lei abre uma nova demanda no campo educacional brasileiro. Mais do que defender um reconhecimento da História da África, uma releitura da História do Brasil, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 parece mobilizar uma dimensão conflitante e delicada, ou seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica, e trazendo consequências para a formação docente.

Quando iniciei a tarefa de escrever a tese de doutorado, muitas recordações, aflições e sentimentos me ocorreram. Lembranças do percurso acadêmico e profissional enquanto docente, recordações de caráter filosófico e político, angústias e tensões em apresentar um problema consistente e coerente em função de obrigações e compromissos de estudo e sentimentos de que todo meu acúmulo e experiência acadêmica ainda não são suficientes para

esta tarefa de grande responsabilidade social e científica. Entretanto, escolhas devem ser feitas.

Considero necessário começar pelo relato da minha trajetória profissional e acadêmica, na medida em que ela justifica parte de minhas escolhas sobre o tema e o problema de investigação da tese de doutorado, pois, segundo Jorge Larrosa (1994, p.69), “é contando Histórias, nossas próprias Histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

### **Como cheguei ao tema da tese?**

Em 1992 iniciei minha graduação em Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Após três semestres de curso, fui estimulado por amigos a mudar de planos e resolvi tomar outros rumos. Em 1993, surgiu a oportunidade de inscrição para a universidade “*La Sapienza*” de Roma. Animei-me, porque conhecia uma família italiana que aceitou me abrigar. A universidade “*La Sapienza*” (pública) abria todos os anos um concurso para estudantes estrangeiros. A seleção consistia de uma prova oral em língua italiana, ou seja, de uma entrevista baseada num livro de sociologia. Feita a minha inscrição no consulado italiano no Rio de Janeiro, parti para Roma em julho de 1993 e realizei o exame em outubro.

Após superar a prova, em novembro iniciei meus estudos em sociologia. Durante o curso, fui me aproximando das discussões no campo da antropologia, principalmente das temáticas sobre cultura brasileira, identidades étnicas e religiosidades populares. O curso de graduação na Itália é muito diferente dos padrões brasileiros. A graduação é estruturada em provas orais – com leituras prévias de quatro livros no mínimo - e a apresentação de um trabalho final denominado “*tesi di laurea*”. Depois de algum tempo neste país, comecei a perceber que conhecia pouco sobre a realidade brasileira nos aspectos da diversidade étnica, cultural e religiosa. Aproximei-me da leitura de clássicos da antropologia brasileira e, quando se apresentou a necessidade de produzir um trabalho final de curso, fiz a proposta ao meu orientador de realizar uma pesquisa etnográfica sobre um tema que passou a me interessar muito: as religiões de matriz africana, especialmente o candomblé.

O interesse pelas religiões de matriz africana se origina em minhas “descobertas” pessoais sobre a cultura brasileira e suas implicações políticas nos anos de 1990 e em minha ancestralidade negra. Por um lado, vivendo um longo tempo longe de “minha terra”, tomei consciência de que lutar por transformações políticas e sociais requer pensar a dimensão do

simbólico nas relações sociais. Por outro lado, ao viver numa quase solidão emocional durante cinco anos, recordações de infância tomaram conta de minha memória, e nestas, “descobri” que meu pai – falecido em 1980, quando tinha apenas doze anos – era negro.

Essas duas motivações “viscerais” deram o tom de minhas preocupações de pesquisa a partir do ano de 1996. Com algumas informações em mãos sobre a existência de militantes do Partido dos Trabalhadores (PT) que são iniciados e praticantes da religião dos orixás, iniciei uma pesquisa de campo no Rio de Janeiro – entre novembro de 1996 e julho de 1997 – sobre a construção de afinidades eletivas (Lowy, 1988) e de identidades culturais entre religião e política (Clifford, 1984). Essa pesquisa somente se efetivou em função de ter recebido uma bolsa de incentivo aos estudos que a universidade “*La Sapienza*” concedia a todos os estudantes baseada no “mérito”, ou seja, na realização de provas com notas altas num menor tempo possível. Ressalto que a bolsa tornou a pesquisa possível, pois era um estudante que realizava diversos serviços manuais (garçom, porteiro de hotel, colheita de uvas etc.) nos intervalos entre as provas.

Meu objeto de pesquisa se traduzia na investigação sobre alguns militantes do PT que pertenciam ao candomblé e, ao mesmo tempo, associavam seus pertencimentos e práticas religiosas à sua militância política e utopias socialistas, sendo que alguns também se consideravam marxistas. Ao final da pesquisa, retornei a Itália e defendi a monografia em março de 1998.

De volta ao Brasil, em abril, por conta de minha participação política e sindical desde 1986, fui contratado pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação – SEPE, como funcionário encarregado de algumas funções administrativas por um período de um ano. Esta fase no sindicato me possibilitou um contato bem próximo com as questões do campo educacional vividas pelos professores e conhecimento mais acurado das dificuldades e lutas destes por profissionalização e melhorias na qualidade de ensino. Desde então, até o ano de 2003, participei de vários eventos do SEPE e das suas discussões sobre políticas educacionais.

Em novembro de 1998 fui selecionado para realizar o curso de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em dezembro, prestei o concurso e fui aprovado para lecionar Sociologia no Ensino Médio na Fundação de Apoio às Escolas Técnicas (FAETEC).

No ano seguinte, fui chamado pela FAETEC para lecionar na Escola Técnica Estadual República, no bairro de Quintino, um subúrbio do município do Rio de Janeiro. Concomitantemente, cursei o Mestrado até o ano de 2002 na UERJ, quando defendi a Dissertação “Caçadores de Utopia: Religiosidade afro-brasileira e militância petista no Rio de

Janeiro”, uma continuação de minhas pesquisas iniciadas em 1996. Este trabalho significava um aprofundamento das discussões teóricas que desenvolvi na graduação tendo por referência as valiosas contribuições de Michael Agier (2001), Stuart Hall (1997) e Marshall Sahlins (1997). Estes, nas então recentes análises antropológicas sobre cultura e identidades, rediscutiam as implicações teóricas contemporâneas desses conceitos.

No entanto, é principalmente a experiência no magistério, a partir de 1999, aliada as minhas preocupações em relação às temáticas africanas e Afro-brasileiras, que me motivaram e construíram meu percurso até a tese de doutorado. Do ponto de vista pedagógico, o exercício da docência na educação básica se revelou fundamental para a compreensão de processos educacionais relativos à diferença étnico-racial.

Sob diversos aspectos, não somente restritos à relação pedagógica em sala de aula, como também à possibilidade de participar e produzir seminários, debates e projetos inter/multidisciplinares sobre a questão racial no Brasil, aprofundei meus estudos sobre as relações entre esta temática e as práticas de ensino, tendo como objeto de estudo as culturas e Histórias afro-brasileiras. Esta trajetória levou-me ao encontro das discussões realizadas no interior do movimento negro.

Entretanto, um fato relevante na minha trajetória de conjugação entre experiência docente e o futuro projeto de doutorado foi minha atuação - em função de ter obtido aprovação em concurso público em 2004 - no Colégio Municipal Maria Isabel Damasceno Simão de Macaé e na Secretaria de Educação (SEMED) do mesmo município.

Em Macaé, a discussão sobre as questões étnico-raciais e educação inicia-se a partir de 2004, com perspectiva e intenção de criar uma política pública voltada para as questões da promoção da igualdade racial na educação. Esta se expressava através da Coordenação de Cultura Afro-brasileira (CORAFRO), um setor da Fundação Macaé de Cultura da Prefeitura de Macaé que desenvolvia projetos culturais e de cidadania com afrodescendentes. Uma de suas propostas foi a organização de um curso de formação para os professores, atendendo à nova demanda educacional estabelecida pela Lei 10.639/03. Entretanto, a proposta não teve de início uma grande receptividade entre os gestores da Secretaria de Educação da época.

Em função da iniciativa de dois professores de Sociologia, apresentei um projeto de trabalho com a comunidade e os professores da escola Maria Isabel Damasceno Simão. A partir da temática “Africanidade Brasileira”, proposta pela escola desde o início do ano, apresentei um projeto de formação docente visando a construção da perspectiva de implementação da Lei 10.639/03 na escola e na Rede Municipal. Iniciamos, em setembro de 2004, um curso de extensão introdutório sobre História da África e dos Negros no Brasil,

coordenado e ministrado pelos professores de Sociologia. O curso, além dos conteúdos específicos de História africana e dos negros no Brasil, discutiu questões didáticas, curriculares e metodológicas para esse eixo temático nos currículos do Ensino Básico.

Concomitante a este processo, em outubro de 2004, a CORAFRO incorpora esta iniciativa e realiza um seminário que reuniu a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Governo Federal (SEPPIR), diretores de escola, gestores municipais (também de municípios vizinhos), supervisores e coordenadores para discutirem a implantação da Lei 10.639/03. As repercussões das discussões realizadas no seminário chamaram a atenção da SEMED que, por iniciativa de alguns de seus gestores, convidou-me para discutir o tema. A partir desse convite é que surge a proposta do projeto de “Africanidade Brasileira nas Escolas de Macaé”.

O projeto foi apresentado formalmente em janeiro de 2005. Logo em seguida foi realizada a primeira reunião oficial da SEMED com coordenadores pedagógicos, já incorporando o projeto de reestruturação curricular como uma das propostas de política educacional da SEMED. Nesta reunião foram relatadas algumas propostas de ação imediata e algumas metas a serem alcançadas. Dentro dessas metas, inauguramos, em novembro de 2005, uma Pós-graduação *lato sensu* em Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras para os professores da rede municipal.

Nessas intervenções integradas (Macaé e FAETEC), comecei a perceber que não bastava o poder público e a gestão de uma unidade escolar tomarem iniciativas burocráticas para implementação da Lei 10.639/03. Fui fazendo descobertas e percebendo implicações muito além da ampla mobilização política provocada por militantes negros e não negros, preocupados com as discriminações raciais no setor público de ensino. De imediato observei que até mesmo a produção de materiais didáticos não mobilizava as sensibilidades docentes e discentes para a reversão dos mecanismos de estereótipos e estigmatização de negros e negras.

Participando de diversas discussões e reflexões no espaço acadêmico e em escolas do estado do Rio de Janeiro, comecei a perceber que as novas diretrizes não estavam mobilizando os professores somente na discussão de como incluir nos currículos o novo artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), iam além, apresentavam aspectos mais profundos do ponto de vista da formação e das subjetividades docentes que exigiam pensar uma perspectiva não tradicional de práticas de ensino, a partir de contextos multiculturais e de questões referentes às identidades étnicas.

Em minhas andanças por diversos espaços, ouvi diversas falas docentes em diferentes contextos escolares, não somente sobre a discussão da referida Lei, como também sobre as concepções e leituras iniciais de docentes que, desafiados pela obrigatoriedade da Lei 10.639/03, expressavam dilemas acerca de sua formação profissional e tensões em suas práticas de ensino diante de possíveis conflitos étnico-raciais na escola e na sala de aula e da suposta dicotomia entre igualdade e diferença.

A grande maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulara saberes pedagógicos, teóricos e práticos, de caráter étnico-raciais que, em grande parte, estão marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos consubstanciados pelo conhecido mito da democracia racial. A partir de algumas falas como “Na África a escravidão existe até hoje” (para justificar a inferioridade dos povos negros), percebi que há uma série de reflexões conceituais a serem realizadas que mobilizam conflitos teóricos, concepções eurocêntricas e que também, mesmo tratando-se de concepções epistemológicas, históricas e didáticas amplamente consolidadas, estão sendo insistentemente postas à prova diante da nova realidade educacional brasileira de escolarização em massa.

Em seguida, surpreendi-me com depoimentos docentes que confirmavam as produções acadêmicas recentes sobre concepções hegemônicas do senso comum, desconhecimentos históricos, assim como revelavam a personalidade das relações que procura evitar conflitos cognitivos ou constrangimentos de opinião. Nestes aspectos se inserem as falas de professores que, constrangidos pela evidência do racismo, não sabem lidar com pais de alunos ou não repreendem posturas racistas, seja lá de onde vierem. Destaco ainda os relatos de docentes que não enfrentam os acobertamentos de colegas de profissão, quando estes solicitam “deixar de lado” um possível conflito advindo de uma situação de discriminação contra crianças e jovens negros como: “as crianças negras são chamadas de faveladas e o professor não intervém”. Enfim, evidencio uma significativa distância entre as reflexões teóricas e conceituais sobre a questão étnico-racial e a disponibilidade efetiva, de grande parte dos docentes, de enfrentar possíveis conflitos na prática de ensino.

Entretanto, uma novidade aparece na minha pequena caminhada e que não tinha observado na literatura acadêmica: nas falas docentes as péssimas condições de trabalho eram consideradas um obstáculo quase “intransponível” para aplicar a nova legislação, ou seja, a falta de recursos e de tempo (tomado por uma carga altíssima de trabalhos) intimamente relacionada às condições acadêmicas objetivas, isto é, ao pouco hábito de pesquisa e de leitura. Aqui se revelava uma dimensão pedagógica pouco discutida pelos especialistas da questão racial em educação, ou seja, as condições objetivas da docência, aparentemente não

relacionadas com a questão racial, mas que interferiam na predisposição da grande maioria dos professores para enfrentarem a discussão. Ora, se não há incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino, se há pouco investimento em material didático, se existe pouca valorização da leitura por parte do docente e, o que é o pior, uma precariedade de condições de trabalho, como exigir desses profissionais a pesquisa, a leitura ou o investimento com dedicação à formação intercultural e antirracista de seus alunos? Ou como dizia uma professora: “os professores, atualmente, têm que entender as várias culturas. Não temos tempo para isso”.

Na esteira deste discurso, surgiam também as questões das imposições administrativas, da permanente cobrança de resultados nas avaliações e da precariedade salarial que vêm instalando um cenário de dificuldades, de desmobilização e de desânimo entre os profissionais da educação. Tal quadro servia de justificativa para manter tudo do modo como estava, uma vez que, na lógica de um círculo vicioso presente na maioria das falas docentes, não adianta mudar nada, pois nada muda na gestão educacional. Enfim, como desabafava uma professora: “na minha escola o discurso do professorado reforça o desânimo”.

Por fim, surgia a questão das relações entre educação, igualdade e diferença. A maioria das falas docentes era permeada pela concepção de que as novas diretrizes curriculares dão um caráter problemático à educação, pois o que se pretende com a nova legislação, segundo sua leitura e interpretação, é um “tratamento especial para negros”, contrariando a concepção de educação igualitária. Por outro lado, apareciam nas falas o reconhecimento da diversidade como um “problema” a ser enfrentado na sala de aula. O que percebi, portanto, é uma tensão nas relações entre igualdade e diferença, às vezes contrapostas, às vezes ambigualmente formuladas. Expressiva desta problemática é a pergunta de uma professora: “Como falar das diferenças na sala de aula se a educação é para todos?”.

No decorrer destas experiências com docentes e com os estudiosos da temática, e também com meus estudantes, apresentei na seleção do doutorado na PUC – Rio em 2005, um pré-projeto intitulado “História da África e dos africanos na escola: mais que um desafio, uma ferida aberta na formação docente”. Este trazia como tema central “pesquisar as possíveis limitações e desafios da formação docente para a implementação da Lei 10.639/03, e suas implicações e dilemas no campo do currículo, das práticas pedagógicas e dos saberes docentes sobre as questões das relações étnico-raciais em educação.” Entretanto, a partir de 2006 o projeto se tornou mais específico e mais focado em função do aprofundamento das questões relativas à interculturalidade e às diferenças étnico-raciais no Grupo de Pesquisa em Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC) da PUC – Rio, coordenado pela

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Maria Candau e do qual sou membro até hoje. Veremos mais adiante que as questões que perpassam minha investigação e análise dizem respeito a temas contemporâneos da educação, à interculturalidade, ao ensino de História, à formação docente e às diferenças étnico-raciais.

Enfim, foi um caminho tortuoso, de certezas abaladas e dúvidas que surgiram como punhaladas nas minhas ingênuas convicções professorais. Com suporte teórico e metodológico e na esperança de que as incertezas poderiam se transformar em novas reflexões, assumi um desafio que não é somente individual, mas coletivo e profissional.

### **Situando o tema, o objeto e os objetivos de estudo**

Como apresentei no início, esta tese está centrada na reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. A partir de minha trajetória profissional e acadêmica, mais do que formular hipóteses, tendo a suspeitar que esta lei abre uma nova demanda no campo educacional brasileiro, qual seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com uma certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica. No entanto, esse processo de implementação da Lei, vem trazendo, ao mesmo tempo, tensões, desafios e inquietações para a formação docente, principalmente dos professores de História.

O texto da lei afirma:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Brasil, 2003)

Como veremos mais adiante, a Lei referencia-se no reconhecimento do multiculturalismo<sup>1</sup> como dado da realidade brasileira, na perspectiva da interculturalidade e na crítica ao eurocentrismo nos currículos oficiais. Sua proposta de releitura da História traz implicações objetivas para a prática de ensino e a formação docente, uma vez que, até

---

<sup>1</sup> Sabe-se que este termo tem um caráter polissêmico (Candau, 2002), entretanto, utilizo esta terminologia, associando-a a perspectiva adotada nos textos oficiais sobre o reconhecimento do caráter pluriétnico e pluricultural brasileiro.

recentemente, a grande maioria dos professores de História teve, em geral, em sua formação inicial, uma perspectiva teórica marcadamente hegemonizada por um olhar eurocêntrico e monocultural (Silva, 2001).

A Lei 10.639/03 foi fruto de um processo histórico de lutas do movimento negro pela inclusão da História e Culturas africanas e Afro-brasileiras nos currículos da educação básica. A Lei foi sancionada em 09 de janeiro de 2003. Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer dirigido aos administradores dos sistemas de ensino e aos estabelecimentos de ensino e seus professores em todos os níveis. Tendo por base este parecer, o CNE, em 17 de junho de 2004, aprova por unanimidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas.<sup>2</sup>

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. (...). É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia (Brasil, 2004, p. 8).

As deliberações do CNE são normativas e a Lei 10.639/03 tem um caráter obrigatório.<sup>3</sup> Entretanto, um aspecto relevante na atual conjuntura das políticas educacionais é que há uma obrigatoriedade de conteúdos a serem ministrados no âmbito das disciplinas curriculares que compõem o Ensino Básico.

Frente a uma nova perspectiva de obrigatoriedade de conteúdo, surgem algumas questões para o tratamento dessa delicada tarefa. Em primeiro lugar, ter presente que se trata de uma legislação em processo de implantação, com diversas iniciativas dos sistemas de ensino estaduais e municipais sendo realizadas por todo o Brasil desde 2004; portanto, qualquer análise de sua implementação deve considerar a heterogeneidade destas experiências em construção. Em segundo lugar, a Lei está mobilizando sistemas de ensino e, principalmente, os docentes nas discussões curriculares acerca do que deve ser ensinado e quais são os marcos conceituais e paradigmas que consubstanciarão a escolha dos conteúdos.

A partir destas considerações iniciais, devemos levantar duas outras questões. A primeira se refere à fundamentação teórica da Lei, expressa no parecer do CNE, que estabelece alguns princípios e conceitos bem explícitos; a segunda, que estes não se

---

2 Em 10 de março de 2008, foi sancionada a Lei 11.465/08. Esta nova Lei revoga a Lei 10.639/03 e acrescenta apenas a inclusão do ensino da História e cultura dos povos indígenas. No entanto, trabalharei nesta tese a denominação da Lei de 2003 (10.639), pois é esta denominação que obteve e tem grande popularidade na literatura acadêmica e entre os docentes da educação básica a nível nacional.

3 Os pareceres emitidos pelo CNE orientam e fundamentam as diretrizes que se apresentam em forma de resolução. Um parecer tem efeito de lei e serve para normatizar, deliberar ou assessorar as políticas públicas do MEC e as legislações em curso.

apresentam em conformidade com a ampla tradição curricular praticada nos sistemas de ensino e por grande parte dos docentes diretamente envolvidos pelo que propugna a legislação. Portanto, as questões que se abrem com as novas diretrizes curriculares, que têm a seu favor uma ampla mobilização e pressão dos movimentos negros, além da incorporação de indivíduos nos sistemas de ensino engajados na luta antirracista, são inúmeras e complexas. O fato é que a Lei 10.639/03 mobiliza uma temática no campo educacional – as relações raciais no Brasil – altamente controversa e polêmica.

Ao tomar conhecimento da nova legislação e ao participar de diversas reflexões com docentes em vários estados brasileiros<sup>4</sup> sobre a Lei, percebi mais nitidamente que, instituir a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Negros no Brasil, requer um investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura. Observei que os cursos de formação de professores parecem partir de uma perspectiva monocultural e da negação de outras Histórias, criando lacunas na prática pedagógica que precisam ser preenchidas ou ultrapassadas diante das novas diretrizes.

Com base nestas reflexões, a tese que ora submeto a apreciação da banca tem como problema central de investigação a seguinte questão:

*Quais são as principais tensões e desafios teórico-práticos postos à formação de professores de História da educação básica diante da iniciativa do Estado brasileiro em reconhecer a diferença afrodescendente nos currículos de História, expressa pela Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e culturas afro-brasileiras e africanas nos currículos de História?*

O foco na formação de professores de História se relaciona à percepção de que este campo de conhecimento é o que mais está absorvendo as tensões provocadas pela legislação. As Diretrizes Curriculares não têm como alvo exclusivo esta área de conhecimento; entretanto, seus textos, normatizações e orientações, privilegiam uma compreensão propedêutica do conhecimento histórico-social.

Em outros termos, as questões que orientaram a pesquisa realizada foram:

- Quais são as questões teóricas que os professores de História têm de enfrentar diante da obrigatoriedade da implementação desta legislação?

---

4 Além de encontros específicos com professores da educação básica, exposto na introdução, presenciei várias discussões sobre a Lei 10.639/03, entre congressos, encontros e seminários acadêmicos nos estados de Alagoas, Bahia, Brasília, Ceará, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

- Que conhecimentos esses professores têm sobre as propostas teóricas expressas na legislação?
- Quais suas posições sobre o reconhecimento da diferença étnica nos currículos de História?
- As pressões dos movimentos negros e dos sistemas de ensino estão provocando tensões teóricas e pedagógicas para os professores de História?
- Quais são as respostas que os professores têm dado diante da obrigatoriedade do ensino de História da África e dos negros no Brasil e seus principais desafios para aplicação das diretrizes diante de uma suposta invisibilidade das questões étnico-raciais e da História da África em suas formações iniciais?

As questões que se colocam nesta pesquisa dizem respeito às implicações teóricas e práticas deste dispositivo legal diante da formação inicial de professores de História, ou seja, as implicações para a educação das relações étnico-raciais parecem ser muito mais complexas e tensas do que se possa imaginar. Exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes, significa mobilizar novas perspectivas de interpretação da História e desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial. Esta problemática nos mobiliza na perspectiva de aprofundar as reflexões sobre a formação dos professores de História em relação às temáticas sobre as diferenças étnico-raciais e educação.

A partir das questões postas acima, os objetivos dessa investigação são os seguintes:

- Analisar as perspectivas teóricas presentes na legislação que estão sendo apresentadas aos professores de História;
- Identificar e analisar as ações do Estado brasileiro e do movimento negro nos processos de formulação e implementação da legislação;
- Identificar os conhecimentos que os professores de História possuem, a partir de suas formações iniciais, sobre as questões mobilizadas pela Lei 10.639/03;
- Analisar como os professores de História do ensino básico se situam em relação ao reconhecimento da questão racial e da História da África nos currículos de História para identificar a existência ou não de tensões teórico-práticas entre esse reconhecimento e suas trajetórias de formação profissional;
- Compreender a maneira como esses profissionais enfrentam essas possíveis tensões nas suas práticas pedagógicas a partir da sua formação;

- Levantar algumas possibilidades de reflexão histórica e pedagógica para contribuir numa perspectiva de implementação das novas diretrizes curriculares sobre a questão racial e educação.

### **Estratégias metodológicas.**

A perspectiva que proponho e sua abrangência analítica para investigar as possíveis tensões e desafios provocados pela introdução de uma nova legislação e suas respectivas políticas públicas, exigem um tratamento metodológico que articule, na perspectiva qualitativa, as técnicas de entrevista e a análise documental e bibliográfica.

A entrevista, segundo May (2004), tem a intenção de gerar compreensões sobre experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas ou, como afirma Duarte (2004 p. 215), “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, onde os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

O tipo de entrevista que utilizei foi a semi-estruturada. As perguntas tinham o propósito de desencadear reflexões sobre o tema da pesquisa. Como veremos a partir do capítulo três, este tipo de entrevista foi bastante produtivo na medida em que possibilitou aos entrevistados desenvolverem questões muito além do solicitado, o que enriqueceu nossa compreensão sobre o problema em foco. Em muitos momentos este tipo de entrevista possibilitou, também ao entrevistado, uma ocasião de organização de ideias e de construção de um discurso para o entrevistador, ou seja, um momento de reflexividade sempre presente neste tipo de técnica de pesquisa (Szymanski, 2004). Neste sentido, em muitas ocasiões, tanto entrevistado como entrevistador, perceberam que os conhecimentos, informações e descrições analíticas da temática foram expostos numa narrativa inédita, provocando por sua vez uma auto-reflexão sobre os sentidos dos conteúdos conversados na entrevista.

Assim, para um melhor entendimento das perspectivas docentes e as tensões e desafios entre os saberes históricos adquiridos na formação inicial, confrontados por sua vez com uma nova legislação, esta perspectiva metodológica foi adequada na busca dos significados sobre a formação docente para estes professores. A partir daí, a análise do pesquisador, tendo como suporte sua experiência docente, seu referencial teórico e sua aproximação junto aos sujeitos, permitiu uma leitura e compreensão aproximada da realidade.

O trabalho de investigação que realizei, tentou identificar a existência ou não de tensões e desafios no campo da formação docente de professores de História, provocadas pela implantação da Lei 10.639/03, privilegiando a dimensão da construção do conhecimento histórico e seus desdobramentos na História ensinada a partir da formação docente.

Na delimitação do campo de investigação, escolhi um grupo de professores de História filiados ao Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE) que, durante seis semanas do ano de 2006, participaram de um curso de extensão em História da África, promovido pelo SEPE em convênio com a Universidade Federal Fluminense (UFF).

A escolha desses profissionais justifica-se pelo fato de ser um grupo que, além de integrado às discussões pertinentes ao SEPE, tomou a iniciativa de participar de uma proposta de formação no campo das relações étnico-raciais em educação para iniciar a aplicação da Lei 10.639/03 em suas práticas de ensino. Ou seja, por conta de uma demanda de formação, o sindicato, os docentes e a UFF investiram numa proposta de reflexão e possibilidade de aplicação, buscando atender às novas demandas abertas pela nova legislação no campo das questões de História da África e relações raciais em educação.

Entretanto, este curso não se configurou como uma ação isolada do SEPE diante de tantas iniciativas acadêmicas e dos movimentos sociais. Desde a sua fundação, o SEPE, como principal entidade representativa da categoria dos docentes no Rio de Janeiro, tem investido na formação docente, paralelamente e de forma conveniada, com as instituições responsáveis pela formação profissional desde sua fundação, associando reivindicações econômicas à formação de professores como condição essencial para as melhorias da qualidade de ensino. Além disso, a relevância e a escolha deste grupo para a pesquisa, baseou-se em um histórico de discussão mais sistemática que o SEPE tem desde 1998, sobre as questões raciais em educação. E mais, veremos que ocorria, no início deste século, uma organização de professores de História dentro do sindicato que já se preocupava com as especificidades pedagógicas deste campo de conhecimento, muito além das questões econômicas e sindicais. Em decorrência disto, a proposta do curso era explícita: “(...) contribuir para a atualização dos professores diante das mudanças curriculares em curso na educação básica.” (SEPE, 2006a)

Este curso de História da África contou com a participação de cerca de 300 professores de diferentes redes de ensino, estudantes de História e sindicalistas. No início da pesquisa de campo, procurei o SEPE para recolher informações acerca do seu desenvolvimento e da participação dos cursistas. Verifiquei a existência, dentre os participantes, de oitenta e sete professores de História. A escolha final dos entrevistados foi realizada de modo aleatório entre aqueles que lecionavam História. Inicialmente enviei a proposta de pesquisa por e-mail,

em seguida fiz alguns telefonemas apresentando a proposta de investigação e solicitando a participação como entrevistados. No decorrer destes contatos, vinte e dois professores aceitaram de imediato a solicitação. Entretanto, por conta de questões operacionais, alguns desses não puderam conceder entrevistas no tempo previsto. Ao final, o número de entrevistas realizadas com os professores de História participantes do curso foi de quinze profissionais.

Após a identificação do perfil profissional de cada um, ou seja, a escola, o ano de escolaridade e o sistema de ensino em que atuam, foram produzidas as entrevistas em diversos locais: algumas escolas em que eles trabalhavam e, predominantemente, em suas residências. As entrevistas foram realizadas entre janeiro e maio de 2009. A partir de alguns eixos temáticos da investigação e dos objetivos, construí um roteiro de entrevista com 20 questões semi-estruturadas relacionadas à formação dos professores de História (Anexo 1); à questão das relações étnico-raciais no Brasil; ao reconhecimento da questão racial e da História da África nos currículos e às possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de História.

Identifiquei também os formadores deste curso e seus organizadores, e realizei um segundo momento da investigação empírica com entrevistas, também semi-estruturadas, com esses sujeitos, privilegiando os mesmos eixos temáticos acima descritos. Foram realizadas mais cinco entrevistas: dois sindicalistas do SEPE que organizaram e coordenaram o curso e três professores que foram os professores-formadores (Anexos 2 e 3). Esses professores-formadores são especialistas em História da África: um é professor de História da África da UFF (foi o que formulou os conteúdos do curso e apresentou a proposta aos sindicalistas organizadores), outra é professora de História da UFRJ (uma das principais especialistas em estudos africanos no Brasil) e, o terceiro, é professor de História da África da Universidade Cândido Mendes (UCAM). Vale destacar que neste curso participou também um outro professor de História da África da UCAM, porém, por motivos de saúde dele, não consegui entrevistá-lo, embora suas publicações e referências tenham sido bastante divulgadas no curso e descritas por outros professores formadores.

Outra técnica de investigação utilizada foi a análise documental e bibliográfica. Muito se tem produzido no atual processo de implementação da Lei 10.639/03 o que influenciou bastante na mobilização e na participação dos professores, dos sindicalistas e dos formadores deste curso.

Assim, partimos da reconstituição histórica do processo que deu origem à obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Negros no Ensino Básico, por meio de análise dos materiais impressos das diversas entidades do Movimento Negro, Ongs,

Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, além dos materiais de formação pedagógica da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD / MEC), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Governo Federal (SEPPPIR) e da Fundação Cultural Palmares, bem como os textos referentes ao curso de extensão do SEPE, os documentos sindicais referentes à temática e textos e artigos dos formadores identificados na pesquisa.

Outras fontes importantes que se constituem como documentos, referem-se às diversas produções acadêmicas, livros, dissertações e teses recentemente publicadas e defendidas em diversos programas de pós-graduação em educação. Essas fontes vêm trazendo uma série de reflexões e descrições de diversas tentativas de implementação da Lei 10.639/03. A referência a estes espaços de produção pedagógica e dos documentos neles produzidos, possibilitou-nos compreender melhor os caminhos e apostas para a implementação da Lei e, somada às entrevistas, ajudou-nos a identificar e contextualizar as ações dos sujeitos coletivos e individuais na promoção de propostas referenciadas na nova legislação.

### **Limites da pesquisa**

Como toda pesquisa acadêmica que tem um recorte, faz-se necessário explicitar que a nossa ênfase em um dos elementos do campo educacional – a formação docente – delimita a perspectiva de construção do objeto de estudo. Neste sentido, é possível identificar principalmente três limites deste estudo.

Ao enfatizar a formação acadêmica de professores de História esta pesquisa não pretende analisar as questões de construção curricular e dos aspectos didáticos que o estabelecimento de uma nova legislação tende a mobilizar na educação básica, até por que, com base no levantamento das experiências docentes que realizei, pude observar que nesta fase inicial de aplicação da legislação muitas tensões e contradições se apresentam, principalmente nos aspectos didáticos.

Estar analisando uma política pública, oriunda de uma legislação ainda no seu nascedouro, não nos permite avaliar o que uma geração inteira está colhendo como benefício ou ônus. O impacto da legislação dá-se em diversos campos, como na prática de ensino, nas questões curriculares, na formação docente, nas aprendizagens discentes etc. Por outro lado, numa perspectiva histórica (Cruz, 2007), a implementação de propostas curriculares voltadas para o contexto da sala de aula depende diretamente do papel exercido pelo docente. Portanto, os limites são precisamente aqueles de ordem didática e de construção curricular, na medida

em que, nestes aspectos, há que se dar tempo à historicidade de uma legislação a ser efetivamente construída no seu lócus privilegiado de implementação, isto é, na sala de aula.

Entretanto, cabe aqui explicitar um outro limite da pesquisa. Trata-se da escolha dos profissionais de História da educação básica que fizeram o curso.

No início da pesquisa, tinha uma ideia difusa de que a Lei 10.639/03 mobilizava uma dimensão conflitante na formação inicial dos professores de História. Mas quais profissionais escolher para realizar uma pesquisa mais aprofundada? Aqueles que não conhecem a legislação? Aqueles que somente ouviram falar? Aqueles que conhecem e aplicam a legislação? Aqueles que são vinculados a alguma associação de pesquisadores ou de professores de História? Algumas dessas opções e realidades eu já conhecia, em função do que descrevi no início desta introdução. Certamente, a escolha de uma ou outra opção, poderia resultar em achados diferenciados. Neste sentido, optei por um contexto bastante específico e desafiador: de profissionais que passaram por um processo de formação em História da África no qual livremente se inscreveram, já revelando, assim, um interesse pela temática.

Portanto, o limite da escolha dos profissionais expressa uma possibilidade de pesquisa que poderia indicar um interesse de formação por parte desses professores em função de um conhecimento prévio sobre os conteúdos da lei, o qual, talvez, não se apresentava na formação inicial dos mesmos. Obviamente, se procurasse por professores em determinadas escolas ou através de uma procura difusa ou aleatória, certamente outras conexões de sentido, além da formação docente, poderiam se apresentar de forma mais intensa.

### **Relevância acadêmica e social da pesquisa**

Nesta pesquisa, identifiquei, em linhas gerais, que a partir das grandes questões abertas pela Lei 10.639/03, as produções acadêmicas e os textos chancelados pelo Estado brasileiro, concentram-se em elementos históricos, jurídicos e ideológicos. As questões pedagógicas e teóricas da formação docente não encontram ainda muito espaço, mesmo fazendo-se presentes nos interstícios de muitos artigos ou trabalhos.

Entretanto, esta constatação não pode se limitar a uma crítica a essas produções. Faz-se necessário compreender que estamos tratando aqui de uma nova política pública no campo da educação, e que tem como característica a inovação, a disputa política contra-hegemônica, a desconstrução de conceitos e noções fortemente arraigados – inclusive no campo educacional

– e, por conta disso, a proposição de novos parâmetros interpretativos e analíticos alternativos àqueles já consolidados nos estudos históricos e na educação.

Neste sentido, justifica-se a ênfase no discurso sobre aspectos históricos da questão racial no Brasil, na medida em que se faz urgente, com a nova legislação, visibilizar Histórias deliberadamente negadas. Por outro lado, a explicitação de aspectos jurídicos, além de denunciar o silêncio sobre os movimentos educacionais das populações negras, coloca em evidência que na História da educação brasileira existiram contribuições relevantes até mesmo em aspectos clássicos estudados no campo educacional elaborados por estes movimentos.

Por fim, a questão que se refere aos aspectos ideológicos, está merecendo destaque de grande parte dos estudiosos e autores da área, uma vez que o próprio parecer do CNE – um documento oficial de Estado – corrobora a luta antirracista na proposta de políticas afirmativas e de reparação na educação. Este aspecto evidencia-se como uma questão capital, pois, a meu ver, qualquer tentativa, legislação ou ação, visando a superação do racismo na educação, necessita de um combate às estruturas ideológicas consolidadas que reproduzem os estereótipos, as discriminações e o racismo contra negros e negras no espaço escolar. Aqui fica evidente, como afirmam alguns trabalhos, que a nova legislação não mobiliza somente o espaço escolar ou a comunidade em torno dela, mas também a sociedade por inteiro.

No mais, é preciso destacar que os textos e as produções oficiais de Estado possuem aspectos positivos de grande repercussão para as discussões teóricas e pedagógicas no campo educacional.

Em primeiro lugar, eles têm uma divulgação nacional. Ao contrário das dezenas de livros, revistas acadêmicas, de divulgação científica etc., a grande maioria dos órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino (secretarias estaduais e municipais, além de muitas universidades) receberam várias coletâneas de livros, textos etc., promovendo-se uma crescente divulgação nacional, mesmo sabendo que poucos professores e educadores tenham acesso fácil às mesmas.

Em segundo lugar, estas publicações foram forjadas dentro de uma rede de contatos e articulações que envolveram especialistas da área e movimentos sociais negros. Ou seja, diferentemente de muitas outras publicações, construídas em espaços exclusivamente acadêmicos e que, em seguida, se transformam em referências para os “pacotes educacionais” vindos de cima – das secretarias para as escolas -, estas tiveram a participação daqueles que também fazem parte dos “de baixo”, ou seja, educadores e profissionais que participam das tensões das práticas escolares. A própria legislação foi forjada e elaborada a partir de anos de

luta e combate ao racismo presente no espaço escolar por parte de grupos e profissionais vinculados aos movimentos negros.

Um terceiro aspecto se configura na sua dimensão propositiva. Ou seja, ao contrário de alguns anos atrás, os discursos e produções não se limitam mais a denúncia do racismo e da invisibilização dos negros, mas incluem a elaboração de propostas concretas de superação da desigualdade racial na educação. Sem sombra de dúvida, como afirma Lauro Cornélio da Rocha (2005), houve um salto qualitativo no combate à discriminação racial nas escolas a partir do movimento negro, da presença de negros e negras no espaço acadêmico e nas estruturas governamentais desde a abertura democrática em meados dos anos de 1980.

Um exemplo desta realidade se expressa quando comparamos algumas publicações com outras não oficiais, como o relatório “A África na escola brasileira” (Nascimento, 1993), do 1º Fórum Estadual Sobre Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública, realizada em junho de 1991, organizado por Elisa Larkin Nascimento. Neste, há uma vasta descrição sobre livros didáticos, dicionários e materiais pedagógicos que incitam, explicita e implicitamente o racismo nas escolas, além de vários estereótipos sobre a África e os africanos e seus descendentes no Brasil, se caracterizando como uma publicação de denúncia. Este relatório foi divulgado em algumas escolas do Rio de Janeiro e de São Paulo. Nas suas referências bibliográficas encontram-se pouquíssimas obras relacionadas a questões pedagógicas e de material didático sobre negros e educação. Desde então, ocorreram diversas iniciativas de caráter propositivo em publicações, fóruns, concursos e, as legislações como a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a culminância expressa na Lei 10.639/03.

Ainda neste aspecto, é importante ressaltar o livro “100 anos de Bibliografia básica sobre o Negro no Brasil” (Brasil, 2000a), publicada pela Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura, que descreve minuciosamente centenas de livros, artigos e materiais pedagógicos publicados desde a década de 1980 no Brasil. Todo esse movimento desemboca em outro aspecto positivo dessas publicações: as iniciativas governamentais.

Eliane Cavaleiro e Ricardo Henriques explicitam nas introduções e apresentações, de uma coletânea do MEC (Brasil, 2005a), que essas publicações são fruto das discussões realizadas nos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial e das elaborações dos principais especialistas na área de educação e relações étnico-raciais. Numa dessas publicações, no texto de Lucimar Rosa Dias, explicita-se que a Lei 10.639/03 demorou cerca de quatro anos para ser aprovada e que coincidiu com a ascensão do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva a Presidência da República, em 2003, embora o projeto de Lei tenha sido apresentado em 1999, pelos deputados federais Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira. Seguindo a

trajetória de aprovação e regulamentação da Lei no CNE, a responsabilidade da redação do parecer, ficou sob os cuidados da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e antiga militante do movimento negro em São Paulo.

O que se percebe nitidamente é a presença de estudiosos, militantes ou ex-militantes do movimento negro, cada vez mais presentes em estruturas de governo, o que por sua vez facilitou a mobilização de propostas de políticas públicas de promoção da igualdade racial na educação.

Não resta dúvida – e veremos com mais detalhes - de que há uma trajetória, que se não é linear, nos convida a perceber que antigos militantes do movimento negro ascenderam aos espaços das universidades e aos espaços governamentais. Isto ajuda a explicar também as conquistas legislativas e formais sobre a inclusão das questões raciais nos sistemas de ensino e as formas propositivas, e não somente reivindicativas e de denúncias, das várias formulações no atual momento. Esses atores sociais estão sendo caracterizados também como “agentes da Lei”. Este termo foi utilizado pelo professor Amauri Mendes Pereira no XXIV Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (ANPUH) em 2007 e refere-se à condição dos divulgadores e dos cobradores da aplicação da Lei 10.639/03. Ironicamente, este professor afirmava que se, em anos anteriores, muitas das ações dos movimentos sociais se encontravam na ilegalidade, agora, com uma Lei que “instrumentaliza” negros e negras a lutarem contra o racismo, os defensores dessa legislação são mais do que “militantes” são os “agentes da Lei”, ou seja, sujeitos que, numa condição análoga a dos militares, governos ou juízes, exigem o cumprimento da Lei 10.639/03, se encontrando numa posição “contraditória”, pois ocorre uma inversão de papéis sociais, ou seja, são os “governados” que exigem a aplicação jurídica da Lei 10.639/03 e punição dos infratores. Este momento da ANPUH foi a primeira vez que ouvi este termo, mas, segundo o mesmo professor, esta expressão já esta sendo recorrente em diversos espaços acadêmicos e políticos.

Entretanto, mesmo caracterizando esses aspectos positivos das elaborações que vêm sendo produzidas, este trabalho pretende contribuir basicamente em dois aspectos para o aprofundamento das questões colocadas.

Embora não haja dúvida sobre a relevância das produções em curso, é preciso destacar que as questões propostas em vários trabalhos acadêmicos ainda se encontram muito distantes das tensões, dos conflitos e dos desafios das práticas de ensino e da formação docente. Essas são bem evidentes e angustiadamente explicitadas por Lauro Cornélio da Rocha (2005, p. 203): “por que é tão difícil discutir práticas racistas no interior da escola?”. Esse

questionamento talvez seja compreensível pelo fato deste estudioso ter enfrentado a dura realidade do espaço escolar como coordenador pedagógico de uma rede municipal, ter participado de uma estrutura governamental – a Secretaria de Educação do município de São Paulo - e ser um estudioso formado por um Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP).

Ou seja, para quem conhece e vive as práticas conflituosas do espaço escolar, as produções disponíveis nem sempre obtêm ecos nas práticas vivenciadas por educadores. Portanto, à primeira vista, há uma lacuna a ser preenchida a partir das produções em curso: quais mecanismos se fazem necessários, de forma efetiva, para que as elaborações e legislações de uma política de promoção da igualdade racial na educação, que questiona valores, visões de mundo etc., se traduzam no espaço escolar? E mais: essas produções bastam para que educadores e docentes tomem consciência das mazelas produzidas pelo racismo na educação?

A meu ver, as publicações que vêm se afirmando oficialmente devem levar em consideração também algumas questões essenciais para pensarmos a efetividade da implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Essas questões perpassam a formação docente e a construção do conhecimento histórico, tanto acadêmico quanto escolar.

Esta problemática se desdobra, também, num embate político antirracista, pois o que parece estar em jogo é uma nova interpretação dos processos históricos, uma nova abordagem da construção de saberes que, até o presente momento, foi privilégio de um setor dominante na sociedade brasileira.

Há também uma série de movimentos dentro dos espaços escolares e das salas de aula, que devem dialogar com as produções oficiais e acadêmicas, pois, na dialética dessas relações é que, na construção de uma nova política pública, se favorecerá a criação de poderosos laços e redes de combate ao racismo.

Neste sentido, a relevância social desta tese se insere na compreensão de que há necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para proporcionar positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da História, uma nova abordagem da construção de saberes e a construção de novos paradigmas para a promoção de uma perspectiva intercultural, baseada em negociações culturais e favorecendo um projeto comum onde as diferenças sejam patrimônio comum da sociedade brasileira.

## **Estrutura da tese**

O texto que se segue está estruturado em cinco capítulos, além desta introdução. No primeiro, apresento uma reflexão teórica e epistemológica sobre a construção do conhecimento histórico, tendo como interlocutores privilegiados as teorizações de um grupo de estudiosos, em sua maioria latinoamericanos, chamados “decoloniais”, vinculados ao grupo de pesquisa denominado Modernidade/Colonialidade. Este será nosso suporte teórico de análise.

No segundo capítulo, discuto o contexto histórico e teórico de desenvolvimento das questões raciais em educação e a construção do processo de surgimento e tentativa de aplicação da Lei 10.639/03, articulando o texto em quatro eixos: o pensamento social brasileiro, o negro no ensino de História e na historiografia brasileira, o movimento social negro e a Lei 10.639/03 e, por último, a questão da formação docente dos professores de História.

No terceiro capítulo, introduzo a pesquisa de campo, apresentando os organizadores do curso de História da África promovido pelo SEPE e pela UFF. Apresento os sujeitos e, de forma mais detalhada e com base em algumas categorias de análise, discuto as aproximações entre o declarado pelos sujeitos e o referencial teórico.

No quarto capítulo, apresento os formadores do curso de História da África e, na mesma perspectiva do capítulo anterior, discuto algumas aproximações entre o referencial teórico e o declarado pelos sujeitos.

O quinto capítulo se constitui também em descrição e análise, porém, os sujeitos são os professores participantes do curso promovido pelo SEPE. Com base em algumas categorias de análise, investigo suas formações e perspectivas de aplicação da Lei.

Por fim, na parte conclusiva retorno às minhas questões iniciais – o problema e os objetivos – com o intuito de costurar possíveis aproximações entre o referencial teórico e os dados empíricos da pesquisa de campo além de tecer algumas considerações dos possíveis desdobramentos do debate em curso no país sobre relações raciais e educação.

# 1

## História, epistemologia e interculturalidade

“A ciência é como um tronco de um baobá, que uma única pessoa não pode abraçar.”

Provérbio africano

Neste capítulo farei uma reflexão acerca de uma possível leitura sobre as questões raciais no campo das discussões em educação no Brasil, numa aproximação da mesma com as teorizações de um grupo de estudiosos, em sua maioria latino americanos, que buscam um projeto epistemológico e ético-político específico a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos.

Esta escolha teórica se justifica na medida em que o problema da minha investigação se encontra no campo dos estudos sobre a construção do conhecimento histórico dentro de um contexto marcado pela crítica à colonização e à subalternização de outros conhecimentos por uma perspectiva eurocêntrica dominante até os dias atuais.

Por outro lado, a leitura que assumi das diretrizes curriculares e da Lei 10.639/03 parece se encontrar numa perspectiva de construção de uma possibilidade de novas abordagens históricas sobre a identidade nacional, bem como de construção de uma educação intercultural e contra hegemônica, abrindo a possibilidade de tensões teóricas na formação de professores de História. Entretanto, cabe destacar que as razões desta escolha não são as afinidades substanciais entre a nova legislação e esta formulação teórica, mas a percepção da possibilidade, como veremos, de construção de um pensamento “outro” sobre a História social brasileira.

Em 2006, entrei em contato pela primeira vez com as formulações deste grupo de pesquisadores denominados “Modernidade/Colonialidade” (MC). E a primeira afirmação que me chamou atenção foi a de Catherine Walsh (2005), citando um pensador árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi: “Descolonizar-se, esta é a possibilidade do pensamento” (p. 22).

À época não era claro para mim o significado profundo desta ideia para a autora e os autores que veremos mais adiante. Porém, no contexto da discussão sobre a interculturalidade em educação em meu grupo de pesquisa<sup>5</sup>, fui percebendo que as questões levantadas por estes autores do grupo MC faziam referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir

---

5 O GECEC, desde 2006, vem estabelecendo intercâmbios com uma das intelectuais deste grupo Modernidade/Colonialidade.

dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

Mergulhando nesta literatura, fui percebendo algumas afinidades com a questão que problematizo neste trabalho, ou seja, a formação de professores de História. Por conta de uma nova legislação calcada numa mobilização social e acadêmica com alguns pressupostos não eurocêntricos, poder-se-ia abrir uma tensão teórica na formação destes profissionais, marcada hegemonicamente por uma base epistemológica eurocentrada.

Essas afinidades, na medida em que um dos pressupostos das Diretrizes Curriculares é “(...) destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”, revelavam ser uma das principais proposições epistemológicas do grupo MC, o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade. Esta estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e Histórias. Para vários desses autores como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Nelson Maldonado-Torres, entre outros, foi este o processo que constituiu a modernidade, cujas raízes se encontram na colonialidade. Implícita nesta ideia está o fato de que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e esta não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

Foi Arturo Escobar, antropólogo colombiano e professor da Universidade da Carolina do Norte que, em julho de 2002, apresentou em grandes linhas as teorizações deste grupo, num trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Latinoamericanistas em Amsterdam, intitulado “Mundos e conhecimentos de outro modo”. O trabalho analisava e relatava a perspectiva de um grupo que busca um projeto epistemológico novo. Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização, como em suas propostas epistêmicas.

O grupo é formado predominantemente por vários intelectuais da América Latina e apresenta um caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais deste grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón

Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

O postulado principal do grupo é que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2005, p. 75). Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. As principais categorias de análise do grupo se constituem nos conceitos e noções sobre o mito de fundação da modernidade, a colonialidade (derivando daí a colonialidade do poder, do saber e do ser), o racismo epistêmico, a geopolítica do conhecimento, a diferença colonial, o pensamento liminar, a transmodernidade e a interculturalidade crítica.

Escobar, neste trabalho, alerta que o programa de investigação MC deve ser entendido como uma maneira diferente de pensamento em relação às grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia como a cristandade, o liberalismo e o marxismo. Castro-Gómez (2005), por outro lado, esclarece que as questões que o grupo levanta se inserem num contexto discursivo mais amplo, conhecido na academia europeia e norteamericana como a teoria pós-colonial. Entretanto, reitera que essas questões não são simples recepções das teorias pós-coloniais (Said, 2001; Bhabba, 1999; Gilroy, 2001 entre outros), como se fossem sucursais latinoamericanas. São, ao contrário, uma especificidade latinoamericana que estabelece um diálogo com a teoria pós-colonial e se situa em outra perspectiva, porém fora do eixo moderno/colonial.

## **1.1 Modernidade e Colonialidade**

Para compreender o entrelaçamento dessa perspectiva com a discussão proposta nesta tese, necessitamos iniciar com a crítica contundente de Enrique Dussel ao mito de fundação da modernidade.

Dussel, em seu artigo “Europa, modernidade e eurocentrismo”, de 2005, propõe uma mudança de interpretação sobre o significado do conceito de “Europa”. No entanto, deixa claro o quanto esta questão é difícil de discutir, pois se trata de um estudo que pode reverter concepções profundamente enraizadas na construção do conhecimento europeu.

Para o filósofo argentino, “a Europa moderna (em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia) não é a Grécia originária, está fora de seu horizonte”. Com isso, ele deixa muito claro que a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa (esquema 1) “é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é uma manipulação conceitual posterior do ‘modelo ariano’, racista”.

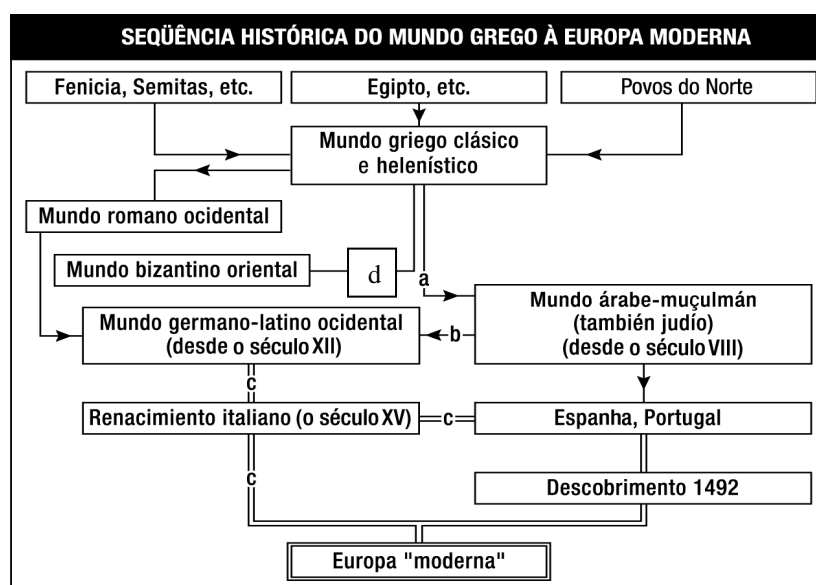
Esquema 1



(Fonte: Dussel, 2005, p. 59)

Segundo o autor, é difícil perceber que se trata de uma invenção ideológica “que rapta a cultura grega como exclusividade europeia e ocidental” (Dussel, 2005, p. 59) e cuja intenção é fazer entender que desde as eras grega e romana essas foram o centro da História mundial. Ao contrário das visões predominantes que associam uma evolução do pensamento de Platão, passando por Santo Agostinho a Descartes, ou seja, a seqüência greco-romana, cristã, moderna como sendo unilinear, Dussel mostra que a seqüência histórica do mundo Grego à Europa moderna, passa por outra perspectiva (esquema 2):

Esquema 2



(Fonte: Dussel, 2005, p. 57)

Como está exposto, “a influência grega não é direta na Europa latino-ocidental (passa pelas setas a) e b). A seqüência c) da Europa moderna não entronca com a Grécia, nem tampouco diretamente com o grupo bizantino (seta d), mas sim com todo o mundo latino-romano ocidental cristianizado” (Dussel, 2005, p. 57).

O mito de fundação da modernidade para Dussel se encontra na assertiva de que o conceito de Europa é eurocêntrico, provinciano e regional, através de uma ideia de autoemancipação, uma saída da imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporciona à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. É neste sentido que para Dussel se explica as descrições de Hegel sobre a “História universal”.

No esquema 2 ilustrado por Dussel, percebe-se que empiricamente nunca houve uma História mundial até 1492, pois para o autor:

Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial.

A Espanha, como primeira nação “moderna” (com um Estado que unifica a península, com a Inquisição que cria de cima para baixo o consenso nacional, com um poder militar nacional ao conquistar Granada, com a edição da Gramática castelhana de Nebrija em 1492, com a Igreja dominada pelo Estado graças ao Cardeal Cisneros etc.) abre a primeira etapa “Moderna”: o mercantilismo mundial. As minas de prata de Potosi e Zacatecas (descobertas em 1545-1546) permitem o acúmulo de riqueza monetária suficiente para vencer os turcos em Lepanto, vinte e cinco anos depois de tal descoberta (1571). O Atlântico suplanta o Mediterrâneo. Para nós, a “centralidade” da Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual etc.) são o resultado de um século e meio de “Modernidade”: são efeito, e não ponto de partida. A Holanda (que se emancipa da Espanha em 1610), a Inglaterra e a França continuarão pelo caminho já aberto (Dussel, 2005, p. 61).

Continuando a argumentação, Dussel nos apresenta uma segunda etapa da “modernidade”, ou seja, da revolução industrial e do iluminismo que aprofunda e amplia o horizonte no qual o início se encontra o século XV.

A Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945, e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial (em especial desde o surgimento do Imperialismo, por volta de 1870). Esta Europa Moderna, desde 1492, “centro” da História Mundial, constitui, pela primeira vez na História, a todas as outras culturas como sua “periferia” (Ibid, p. 61).

A partir desse entendimento, podemos perceber que embora toda cultura apresente um comportamento etnocêntrico, o caso específico do etnocentrismo europeu parece ser o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. Pois, segundo Dussel, ocorreu historicamente uma unificação entre uma ideia de universalidade abstrata com uma universalidade concreta hegemônica pela Europa como o centro. É quando Dussel formula a ideia de que o “ego cogito”, a consciência de si, foi antecedida em mais de um século pelo “ego conquiro” (eu conquisto), prática luso-hispânica que impõe sua vontade sobre as Américas:

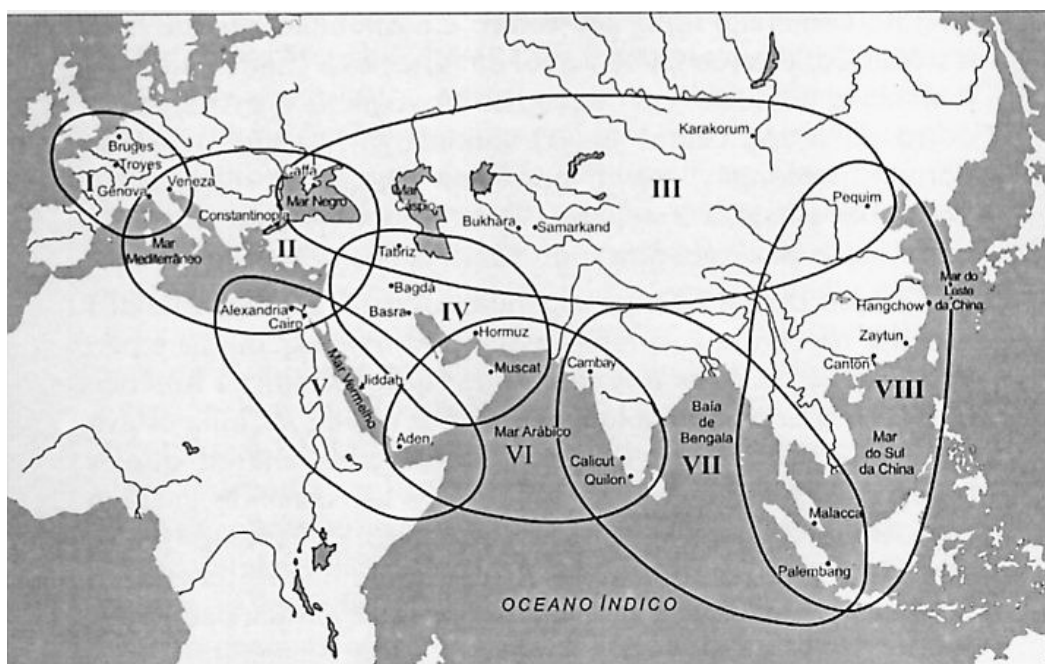
A conquista do México foi o primeiro âmbito do ego moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas Azteca, Maia, Inca etc, em especial por suas armas de ferro – presentes em todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma “vantagem comparativa” determinante com relação a suas antigas culturas antagonicas (turco-muçulmana etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência etc., que acumulará desde a conquista da América Latina (Ibid, p. 63).

Nesta lógica de raciocínio, a modernidade pode realmente nascer quando se deram as condições históricas de sua origem efetiva: 1492, uma empírica mundialização, uma organização colonial e “o usufruto da vida de suas vítimas, num nível pragmático e econômico” (Ibid, p. 63).

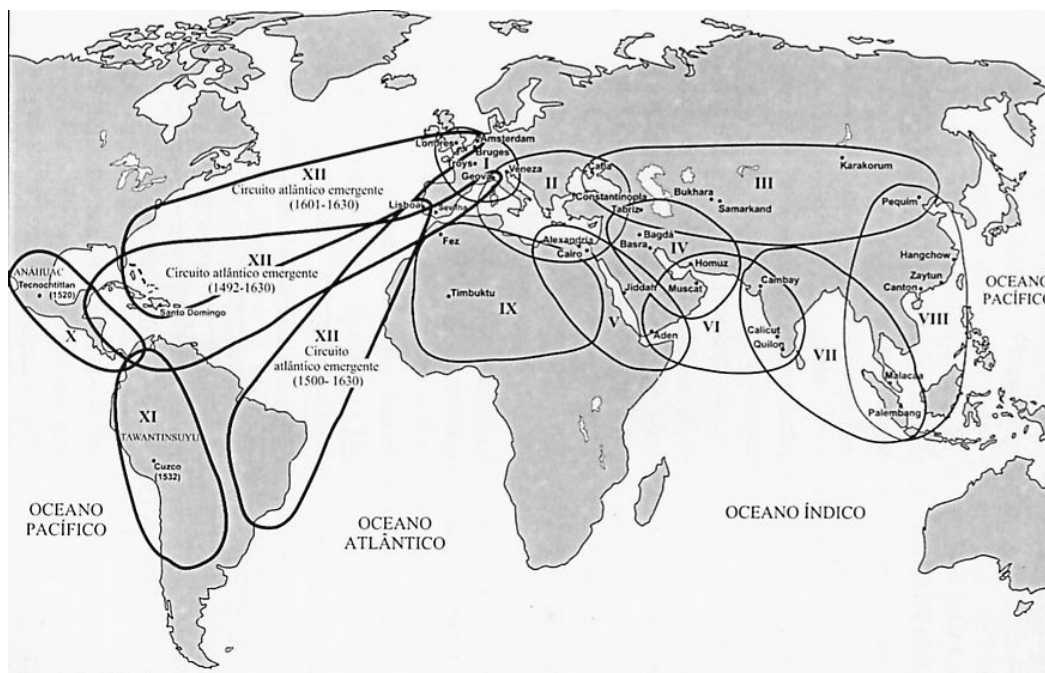
Walter Mignolo (2005) explicita melhor este mito, desconstruído por Dussel, quando recorda que:

(...) a emergência do circuito comercial do Atlântico teve a particularidade (e este aspecto é importante para a ideia de “hemisfério ocidental”) de conectar os circuitos comerciais já existentes na Ásia, na África e na Europa (rede comercial na qual a Europa era o lugar mais marginal do centro de atração, que era a China, e que ia desde a Europa até as “Índias Orientais”) (Abu-Lughod, 1989; Wolff, 1982), com Anáhuac e Tauantinsuiu, os dois grandes circuitos até então sem conexão com os anteriores; separados tanto pelo Pacífico como pelo Atlântico (2005, p. 75).

Isto pode ser ilustrado nas figuras que seguem:



Alguns dos circuitos comerciais existentes entre 1330 e 1550, segundo Abu-Lughod (1989). Até esta data, existiam também outros no Norte da África, que ligavam o Cairo a Fez e a Tombuctu (África ocidental). (Fonte: Mignolo, 2005, p. 76).



A emergência do circuito comercial do Atlântico interligou os circuitos assinalados na ilustração anterior com pelo menos dois não interligados até então: o circuito comercial que tinha seu centro em Tenochtitlán e se estendia pelo Anáhuac; e o que tinha seu centro em Cusco e se estendia pelo Tawantinsuiu. (Fonte: Mignolo, 2005, p. 77).

A partir desta constatação, assim como Dussel, Mignolo defende a tese de que a emergência da ideia de um “hemisfério ocidental” deu lugar a uma mudança radical no imaginário e nas estruturas de poder do mundo moderno/colonial.<sup>6</sup> Nesta perspectiva, a cristandade na Europa, até o final do século XV, era marginal, identificando-se com Jafé e o ocidente, distinguindo-se da Ásia e da África.

A partir do século XVI, com o triplo fato da derrota dos mouros, da expulsão dos judeus e da expansão atlântica, mouros, judeus e ameríndios (e com o tempo também os escravos africanos), todos eles passaram a configurar, no imaginário ocidental cristão, a diferença (exterioridade) no interior do imaginário.

Quando o grupo MC postula que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”, ele formula a ideia de que a modernidade na Europa e a colonialidade no resto do mundo, constituíram a imagem hegemônica sustentada na colonialidade do poder, o que torna difícil pensar que pode haver modernidade sem colonialidade.

Assim, a modernidade como um novo paradigma da História, surge no século XV com a conquista do Atlântico, e o século XVII e XVIII, com o iluminismo e a revolução industrial,

<sup>6</sup> Mignolo faz referência ao conceito de imaginário como construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial sexual etc.) se define a si mesma. Esse imaginário forma uma estrutura de diferenciação com o simbólico e o real. Mignolo destaca, neste exemplo, o sentido geopolítico e o emprego na fundação e formação do imaginário de um sistema-mundo moderno colonial.

representam um desenvolvimento posterior no horizonte aberto pelas navegações luso-hispânicas. Neste sentido, o mito da modernidade é justificado, em seus aspectos históricos, sociais e epistemológicos, como uma civilização que se auto-descreve como mais desenvolvida e superior, e esta obriga a desenvolver os mais “primitivos”, “bárbaros”, como exigência moral. No mais, o caminho de tal processo deve ser aquele seguido pela Europa, mas se o bárbaro se opuser ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer a guerra justa colonial. O caminho, portanto, é a violência “inevitável” de um “herói” civilizador que salva o índio colonizado e o africano escravizado, além de outras violências no campo epistemológico. Dussel (1995) explica que esta é a razão da diferença entre sua posição e o pós-modernismo, pois, enquanto esses criticam a razão moderna como uma razão do terror, Dussel crítica a razão moderna por causa do mito irracional que ela esconde.<sup>7</sup>

A crítica ao mito de fundação da modernidade feita por Dussel, coaduna-se com a tese de Quijano (1997) sobre a colonialidade do poder, que implica na classificação e reclassificação da população do planeta<sup>8</sup>, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento.

Segundo Quijano (2007) colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração onde:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo, no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (2007, p. 93).

Quijano nos esclarece que ocorreram dois processos históricos que emergem no século XVI: o primeiro consistiu em codificar, na ideia de raça a diferença entre conquistadores e conquistados e o segundo, numa nova estrutura de controle do trabalho, dos recursos e dos produtos. Estas estruturas, afirma Quijano, traduziam todas as outras já conhecidas, em torno e em função do capital e do mercado mundial. Assim, o novo padrão envolvia a articulação entre raça e capitalismo na criação e expansão crescente da rota comercial atlântica.

---

7 Nas palavras de Dussel: “Se a Modernidade tem um núcleo racional *ad intra* forte, como “saída” da humanidade de um estado de imaturidade regional, provinciana, não planetária, essa mesma Modernidade, por outro lado, *ad extra*, realiza um processo irracional que se oculta a seus próprios olhos. Ou seja, por seu conteúdo secundário e negativo mítico, a “Modernidade” é justificativa de uma práxis irracional de violência” (Dussel, 2005, p. 62).

8 É conveniente destacar que cultura, na acepção de Mignolo (2003a), mas também de Sodré (2005), é precisamente uma palavra chave dos discursos coloniais que classificam o planeta, especialmente na expansão colonial do século XIX e XX, de acordo com a etnicidade e um sistema de signos. “Do século XVIII até aproximadamente 1950, a palavra cultura tornou-se algo entre natureza e civilização” (Mignolo, 2003a, p. 38).

Nelson Maldonado-Torres (2009), interpreta esta formulação de Quijano como um modelo de poder específico moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento. Porém, num outro texto (2007a), de forma mais esclarecedora, diferencia colonialismo e colonialidade da seguinte forma:

Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007a, p. 131).

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica e administrativa. Este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda hoje, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latinoamericanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que estes autores nos mostram é que apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

É preciso lembrar que, com a emancipação jurídico-política de países da África ou da Ásia, processo que culmina nos anos setenta, iniciaram-se elaborações teóricas sobre uma época pós-colonial (Bhabha, 1999; Said, 2001, Hall, 2003, entre outros), indicando que o colonialismo teria terminado. Apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao seu fim, para os autores latinoamericanos acima mencionados, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão presentes.

É nesta perspectiva que Quijano (2005) propõe o conceito de “colonialidade do poder”. Este seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, a sua ocidentalização. Mais especificamente, um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador.

Neste sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos. Opera-se então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode se realizar sob várias formas, como a sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte

dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

Pode-se afirmar que a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, exigindo, portanto, segundo Quijano (2007), que se pense historicamente a noção de raça:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (...) (2007, p. 93).

Quijano explicita que o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. É no século XVI que se cria a união entre cor e raça e, além do mais, este conceito, para o autor, joga um papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX.

Mignolo (2003a) argumenta, por sua vez, que esta formulação difere dos debates promovidos por Said (2001) e os pós-coloniais, pois estes situavam a questão do colonialismo num domínio geopolítico restrito, desconsiderando o momento crucial e constitutivo da modernidade/colonialidade.

Como vimos anteriormente, a conquista da América significou não somente a criação de uma nova “economia-mundo” mas, também, a formação do primeiro grande discurso do mundo moderno. Em uma perspectiva diferente da de Said com a questão do orientalismo, o qual afirmava que o discurso sobre o outro teria sido gerado pela França e pelo Império Britânico, Mignolo argumenta diversamente, ao dizer que este orientalismo correspondeu à segunda modernidade. O primeiro discurso sobre o outro, nos marcos imperiais, segundo Mignolo, surge na primeira modernidade no longo século XVI, com o “discurso da limpeza do sangue”. Para Mignolo, este discurso e a conexão do Mediterrâneo com o Atlântico, lança as fundações tanto da modernidade como da colonialidade do poder.

O princípio da “pureza de sangue” foi formalizado na Espanha, no começo do século XVI, e estabeleceu um corte final entre cristãos, judeus e mouros. No caso dos mouros, foi realizado um corte fronteiriço externo e, no caso dos judeus, um corte interno no sistema emergente no Mediterrâneo.

Mignolo (2003a) sublinha este aspecto por considerar que a “pureza de sangue” resulta do começo de um novo circuito comercial associado a uma rearticulação do imaginário racial e patriarcal, que se expressa nestas duas ideias: pureza de sangue e direito dos povos:

(...) na Península Ibérica do século XVI, o Atlântico se organizava de acordo com um princípio diferente e oposto: os “direitos dos povos”, que emergiram dos debates iniciais de Valladolid entre Gines de Sepúlveda e Bartolomé de Las Casas sobre a humanidade dos ameríndios e foi seguido de longos debates na escola de Salamanca sobre cosmopolitismo e relações internacionais (2003a, p. 55).

A ideia de “pureza de sangue” tinha um caráter punitivo, entretanto, a afirmação dos “direitos dos povos”, segundo Mignolo, foi a primeira tentativa legal (de natureza teológica) de redigir um cânone de direito internacional. Este último, como se observa na História europeia, foi reformulado como um discurso secular em torno da ideia dos direitos dos homens e do cidadão no século XVIII. Aqui podemos perceber uma diferença importante. Enquanto a ideia de “pureza de sangue”, busca a articulação de uma nova fronteira, o direito dos povos, é uma perspectiva que busca a “universalidade” do ser humano “(...) tal como era vista numa Europa já consolidada e possibilitada pelas riquezas que fluíam do mundo colonial (...)” (Ibid, p. 56).

Se o período colonial, nestas formulações, não é concebido como anterior à modernidade, mas como sua face oculta, há também um outro aspecto a ser considerado que diz respeito à colonialidade do poder, ou seja, à perspectiva epistemológica. Pois, neste contexto, a população dominada, nas novas identidades que lhe haviam sido atribuídas foram também submetidas à hegemonia eurocêntrica como maneira de conhecer.

O imaginário dominante do sistema mundial moderno funcionou como máquina para subalternizar outros conhecimentos, estabelecendo um padrão epistemológico planetário. Esta assertiva, realizada por Quijano (1992), Dussel (1995) e Mignolo (2003a), é melhor compreendida através do seguinte argumento:

A resposta de Kant para a questão formulada no título de seu ensaio ‘O que é Iluminismo?’ já tem mais de 200 anos: ‘O Iluminismo é o êxodo da humanidade, através de seus próprios esforços, do estado de imaturidade culpada... A preguiça e a covardia são as razões pelas quais a maior parte da humanidade permanece prazerosamente num estado de imaturidade... hoje lhe perguntaríamos: deveríamos considerar que todos estes sujeitos – um africano na África ou um escravo nos Estados Unidos no século XVIII; um índio no México ou um mestiço latino-americano – permanecem num estado de imaturidade culpada?’ (Dussel, 1995, p. 68, apud Mignolo, 2003a, p. 92).

Para Quijano, ao mesmo tempo em que se afirmava uma dominação colonial, forjava-se uma complexa concepção cultural denominada racionalidade e estabelecia-se um paradigma universal de conhecimento, onde existe uma humanidade racional (a Europa) e o resto do mundo. Esta formulação nos leva aos conceitos de colonialidade do saber e à geopolítica do conhecimento. Entretanto, vamos apresentar as argumentações de Santiago Castro-Gómez (2005) para elucidar um pouco mais a questão epistemológica atribuída à Europa e ao resto do mundo.

Para Castro-Gómez, a colonialidade do poder faz referência a um tipo hegemônico de produção do conhecimento que ele denominou de “*la hybris del punto cero*” referindo-se a uma forma de conhecimento humano que possui pretensões de objetividade e cientificidade partindo do pressuposto de que o observador não forma parte do observado. O termo *hybris*

refere-se aos gregos que relatavam como pecado da *hybris*, ou seja, quando os homens queriam elevar-se ao status de deuses. O ponto zero equivale ao poder de um Deus que pode ver sem ser visto, ou seja, que pode observar o mundo sem prestar conta de nada, nem a si mesmo, configurando uma legitimidade a observação e instituindo uma visão de mundo reconhecida como válida e universal. Para este autor:

(...) o ponto zero é o princípio epistemológico absoluto, mas também o controle social e econômico do mundo. Segue a necessidade que teve o Estado espanhol (e logo depois as demais potências hegemônicas do sistema mundo) para eliminar qualquer sistema de crença que não favoreceu a visão capitalista do *homo economicus*. Já não poderiam coexistir diferentes formas de "ver o mundo", mas se deveria taxonomizá-las de acordo com uma hierarquia de tempo e espaço. As outras formas de conhecer foram declaradas como pertencentes ao "passado" da ciência moderna, como "doxa" que enganava os sentidos, como "superstição" que impediam a passagem para a "maioridade", como "obstáculo epistemológico" para a obtenção da certeza. A partir da perspectiva do ponto zero, os conhecimentos humanos foram ordenados em uma escala epistemológica que vai desde o tradicional até o moderno, desde a barbárie até a civilização, desde a comunidade até o indivíduo, desde a tirania até a democracia, desde o individual até o universal, desde o oriente até o ocidente. Estamos, então, diante de uma estratégia epistêmica de domínio (...) (Castro-Gómez, 2005, p. 63-64).

A crítica de Castro-Gómez chega à conclusão de que a epistemologia europeia se fundamentou na projeção em um sujeito cognoscitivo transcendental e em um sujeito empírico europeu, que é branco, masculino, heterossexual e pertencente à classe média. Destaca ainda que é uma ilusão observar e capturar uma totalidade se não se leva em consideração o próprio *locus* de observação. Neste sentido, a epistemologia moderna se construiu presumindo uma perspectiva universal de observação e um *locus* privilegiado de enunciação cego para a observação de seu próprio *locus*.

Em recente publicação, Dussel (2009) argumenta que toda a filosofia moderna fecha-se numa reflexão sobre o conhecimento puramente centrada na Europa. E mais, confirma a pretensão europeia de objetividade e a íntima relação entre o "ego cogito" e o "ego conquiro", citando alguns dos principais filósofos europeus:

O ser humano adquire confiança em si mesmo. Com a invenção da pólvora desaparece da guerra a inimidade individual. O homem descobre a América, os seus tesouros e os seus povos, descobre a natureza, descobre-se a si mesmo (Hegel, 1970, v. 20, p. 62, apud Dussel, 2009, p. 287).

Será sempre justo e conforme ao direito natural que tais gentes [os indígenas das Américas] se submetam ao império de príncipes e nações mais cultas e humanas, para que, pelas suas virtudes e pela prudência de suas leis, abandonem a barbárie e se submetam a uma vida mais humana e ao culto da virtude (Gines de Sepúlveda [renascentista], 1967, p. 85, apud Dussel, 2009, p. 296).

Portanto, a construção do conhecimento filosófico (veremos mais adiante também sobre o conhecimento histórico) se realiza como cânone e tradição que silenciam a produção de outros conhecimentos fora da Europa (Mignolo, 2003a). Esta afirmação leva a outras: a constituição das categorias de colonialidade do saber e racismo epistêmico.

A colonialidade do saber operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da *colonialidade do saber*, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeus que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma “outra raça”. Esta ideia é bem ilustrada naquilo que Praxedes (2008) denomina de aspectos eurocêntricos e racistas nas obras dos mais reconhecidos pensadores considerados clássicos das ciências sociais.

Ou seja, a colonialidade do saber se revela em algumas das obras mais reconhecidas pelo mundo acadêmico:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na *arte* ou na *ciência*, ou em *qualquer outra* aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de *dons* excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores (...) (Kant, 1993, p. 75-76).

Sobre os nativos americanos:

Mansidão e indiferença, humildade e submissão perante um crioulo (branco nascido na colônia), e ainda mais perante um europeu. (...) ainda custará muito até que europeus lá cheguem para incutir-lhes uma dignidade própria. A inferioridade desses indivíduos, sob todos os aspectos, até mesmo o da estatura, é fácil de se reconhecer (Hegel, 1999, p. 74-75).

Augusto Comte, no seu famoso Curso de Filosofia Positiva se pergunta, na Lição 52, “Por que a raça branca possui, de modo tão pronunciado, o privilégio efetivo do principal desenvolvimento social e porque a Europa tem sido o lugar essencial dessa civilização preponderante?” Ele mesmo responde: “Sem dúvida já se percebe, quanto ao primeiro aspecto, na organização característica da raça branca, e, sobretudo quanto ao aparelho cerebral, alguns germes positivos de sua superioridade” (Comte, apud Aron, 1982, p. 121-122).

Sobre um dos expoentes da segunda modernidade (Dussel, 2009 e Mignolo, 2003a):

O escravo moderno não difere do senhor apenas pela liberdade. Mas ainda pela *origem*. Pode-se tornar livre o negro, mas não seria possível fazer com que não ficasse em posição de estrangeiro perante o europeu. E isso ainda não é tudo: naquele homem que nasceu na degradação, naquele estrangeiro introduzido entre nós pela servidão, apenas reconhecemos os *traços gerais* da condição humana. O seu rosto parece-nos horrível, a sua inteligência parece-nos *limitada*, os seus gostos são vis, pouco nos falta para que o tomemos por um *ser intermediário entre o animal e o homem* (Tocqueville, 1977, p. 262).

Sobre as crenças religiosas dos povos não europeus, o fundador da sociologia acadêmica afirma:

(...) umas podem ser ditas superiores às outras no sentido em que elas põem em jogo funções mentais mais elevadas, são mais ricas em *ideias* e sentimentos, nelas figuram *mais conceitos*, menos sensações e imagens, sua sistematização é mais engenhosa (Durkheim, 1978, p. 205-206).

E, no mais “radical” de todos, surge uma argumentação, que para o grupo MC confirma a hegemonia da colonialidade:

(...) não podemos esquecer que estas idílicas comunidades aldeãs [da civilização indiana], por muito inofensivas que possam parecer, foram sempre o sólido alicerce do *despotismo* oriental, confinaram o espírito humano ao quadro mais *estreito* possível, fazendo dele o instrumento *dócil* da superstição, escravizando-o sob o peso de *regras tradicionais*, privando-o de toda a *energia histórica* (Marx, 1982, p. 517).

Toda esta hegemonia epistemológica da modernidade europeia, se traduz num racismo epistêmico, ou, como afirma Grosfoguel (2007), sobre como a “(...) epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (p. 35).

Walter Mignolo (2005), nesta linha de raciocínio, afirma que as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram um papel fundamental na invenção do outro. Além disso, essas ciências, incluindo a História, criaram a noção de progresso. Com a ideia de progresso, se estabeleceu uma linha temporal onde a Europa aparecia como superior.

Esta realidade significou aquilo que Castro-Gómez (2005) afirma sobre a História e as áreas afins, ou seja, a etnografia, a geografia, a antropologia, a paleontologia, a arqueologia etc. que, ao estudar o passado das civilizações, seus produtos culturais e institucionais, permitiram, muitas vezes, elaborar comparações a respeito do mundo europeu e, nesse sentido, justificaram o colonialismo.<sup>9</sup> Para este autor, os cânones, o modelo, o padrão de comparação, é o “centro” da História Mundial, ou seja, a Europa. Aqui, o outro foi visto como mera natureza, uma visão que se popularizou no século XVIII e que teve suas repercussões na obra de Hegel sobre a Filosofia da História.<sup>10</sup>

Mignolo (2003a) escreve que os espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e a civilização dos povos tomando como critério a escrita alfabética. Porém, no século XVIII e XIX, o critério de avaliação passa a ser a História. Ou seja, os povos “sem História” situam-se em um tempo “anterior” ao “presente”. Assim, com base na colonialidade do poder:

(...) o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as Histórias locais européias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de

9 Devemos relativizar um pouco esta afirmação de Castro-Gómez, pois essas áreas de conhecimento não foram totalmente hegemonizadas por uma visão colonialista ou eurocêntrica.

10 É famosa a afirmação de Hegel que: “A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito ahistórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da História do mundo” (Hegel, 1999, p. 174).

Hegel em uma História universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (2003a, p. 41).

Para Mignolo, a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também a expansão das formas hegemônicas de conhecimento e de um conceito de representação do conhecimento e cognição impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo assim a colonialidade do saber.

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não europeus, se evidenciou também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura se definiam a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa. Assim, Mignolo (2005) também afirma que estes processos, marcados por uma violência epistêmica, conduziram também a uma geopolítica linguística, já que as línguas coloniais ou imperiais, cronologicamente identificadas no grego e no latim na antiguidade, e no italiano, português, castelhano, francês, inglês e alemão na modernidade, estabeleceram um monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas, e, conseqüentemente, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa.

Para Mignolo (2003a), e também para Dussel (1990), a presunção de considerar a América Latina como o “outro”, por exemplo, pode explicar as sucessivas construções de exterioridade nas Histórias coloniais e, por consequência, as similaridades entre outras regiões (Mundo Árabe, África negra, Índia, Sudeste Asiático e China). Dussel faz a conexão desta ideia, fundamentando a colonialidade do saber com o pensamento moderno pós Descartes, que pressupunha uma ontologia de totalidade enquanto metafísica da alteridade como negatividade. O conceito moderno do ser moderno é agora secular, construído sobre a negação do outro, o ser é agora o ego, um ego sem Deus. Ou seja, uma totalidade egotista que confirmaria, segundo Dussel, o postulado de Hegel para quem o conhecimento e a totalidade são o absoluto.

Na ascensão desta ideia, segundo Mignolo (2003a), este processo não só foi articulado como “emancipação” do ocidente, mas também desqualificou todas as outras pessoas e formas de sociedade. Ou seja, exatamente no momento na qual a ideia de Europa cristã e ocidental se articulava em sua diferença em relação aos “infiéis” e “bárbaros” na sua margem na primeira modernidade e, nos outros cantos do planeta (Oriente, Ásia e África), na segunda modernidade.

Quando se formula o conceito de que a colonialidade do saber, na afirmação de que a Europa se constituiu como racional e pode ter sujeitos enquanto as outras culturas não são racionais, está se formulando também a ideia de que há uma correlação entre epistemologia e economia, por um lado, e, por outro, entre epistemologia e colonização, na medida em que a constituição da Europa como entidade geopolítica se realiza a partir da qual se mede, se estuda e se classifica o resto do mundo.

Esta afirmação claramente se expressa numa célebre e já consagrada formulação de Marx Weber:

Sendo produto da moderna civilização europeia, o estudioso de qualquer problema da História universal não pode deixar de indagar a que conjunto de circunstâncias deve atribuir-se o fato de que na civilização ocidental, e nela apenas, surgiram fenômenos culturais que (como nos apraz pensar) traçam uma linha de desenvolvimento dotada de valor e significação universal.

*Somente* no Ocidente existe uma ciência num grau de desenvolvimento que hoje reconhecemos *como válido*. Resumindo, conhecimentos e observações de grande sofisticação já existiram em outras partes do mundo, sobretudo na Índia, China, Babilônia, Egito. Mas na Babilônia e em outros lugares *faltava à astronomia* - o que torna seu desenvolvimento tanto mais espantoso - *a base matemática* que, *pela primeira vez*, lhe forneceram os *gregos*. A *geometria* indiana carecia de *prova racional*... Às ciências naturais indianas faltava o método experimental (Weber, 1992, p. 13).

Enfim, através da colonialidade do saber, as dimensões constitutivas dos conhecimentos locais modernos (europeus) construíram uma eficácia naturalizadora (Lander, 2005) perante o mundo não europeu. O curioso é que esta naturalização é cega a processos históricos fora da Europa, realidade que espanta os mais críticos e aqueles estudiosos abertos a possibilidade da crítica se escandalizam com certas interpretações históricas que beiram ao grotesco, como, por exemplo, este relato:

Ao estudar os conhecimentos astronômicos dos Dogon<sup>11</sup> nos anos 40, [do século XX] Marcel Griaule e os seus discípulos ficaram fascinados com o nível de conhecimentos existente. Recentemente, o conhecido astrônomo Carl Sagan, da Universidade Cornell de Nova Iorque, decidiu avaliar esses mesmos conhecimentos Dogon, e concluiu que os 'Dogon, em contraste com todas as sociedades pré-científicas, sabiam que os planetas, incluindo a terra, giram sobre si próprios e à volta do Sol'(...) Como é que se pode explicar este extraordinário conhecimento científico? Sagan não duvidou um segundo que deve ter sido devido a um gaulês que atravessou aquelas paragens, e que provavelmente estava mais avançado do que a ciência da época (Lopes, 1995, p. 19-20).

Concordando com Mignolo (2003a), é possível afirmar, a partir do anteriormente apresentado, que o discurso da História do pensamento europeu é, de um lado, a História da modernidade europeia e, de outro, a História silenciada da colonialidade europeia. Pois, enquanto a primeira é uma História de auto-afirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma História de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e História.

---

<sup>11</sup> Dogon é um povo que habita o Mali e o Burkina Faso. Os Dogon do Mali são uma sociedade que vive em uma remota região no interior da África ocidental. São apenas 200 mil e a sua maioria vive em aldeias penduradas nas escarpas de Bandiagara, ao leste do Rio Níger. (Fonte: Wikipédia)

Em função das elaborações sobre modernidade, colonialidade e mundo moderno/colonial, é desenvolvido o conceito de colonialidade do ser com Mignolo (2003b) e Nelson Maldonado-Torres (2007a). Para eles a relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser. Mignolo, mais uma vez, formula a relação entre estes termos:

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem, as línguas não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram a sua identidade; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser (Mignolo, 2003b, p. 688).

Em outros termos, a colonialidade do ser para estes autores se refere à experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem, que responde à necessidade de explicitar a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência da vida e não somente na mente dos colonizados.

Catherine Walsh (2005) recorda as palavras de Frantz Fanon (1983) para relacionar colonialismo a não existência: “em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?” (Fanon, apud. Walsh, 2005, p. 22).

E mais:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, isto é, com seus policiais e guardas, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. (...) O indígena é declarado impermeável à ética. Ausência de valores, e também negação dos valores. Ele é, ousemos dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é o mal absoluto. Elemento corrosivo, destruindo tudo de que se aproxima, elemento deformante, desfigurando tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (...) (Fanon, 2005, p. 57-58).

A colonialidade do ser é pensada como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na História da modernidade colonial. Esta negação, segundo Walsh (2007), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da História do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

A violência epistêmica, como já mencionado, se constrói em torno ao conceito de raça, no qual novas categorias foram criadas como branco, negro, índio, mestiço etc., e relaciona sujeitos numa classificação social de forma vertical. Maldonado-Torres (2007a) deduz daí que a ideia de seres não europeus como inferiores produziu formas de desumanização. Por outro lado, Dussel (2009) afirma que a negação que o ser europeu faz do outro colonizado, a forma como desconhece a alteridade e o modo como relega o diferente, o converte em um não-ser. Esta, portanto, foi a experiência vivida na colonialidade.

Maldonado-Torres vai mais longe e afirma que o privilégio do conhecimento na modernidade e a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados, fornecem as bases para uma negação ontológica do outro não europeu. Ou seja, a ausência da racionalidade está vinculada na modernidade com a ideia de ausência de ser nos sujeitos racializados. Neste sentido, podemos entender melhor a ideia de Fanon de que, em um mundo anti-negro, o negro não tem resistência ontológica diante dos olhos dos brancos (Fanon, 1983).

Seguindo as formulações de Fanon sobre os condenados da terra, Maldonado-Torres (2007a) caracteriza também a colonialidade do ser como experiências invisibilizadas, não como simples sujeitos, mas na sua própria humanidade. Esta seria uma das expressões primeiras da colonialidade do ser.

## **1.2 Diferença colonial, interculturalidade e educação**

A partir dessas considerações teóricas, desde o final dos anos 90, o grupo MC vem se ampliando e afirmando suas reflexões sobre a colonialidade e a modernidade. Segundo Catherine Walsh (2005), a partir de 2001, com o convênio entre a Universidade de Duke e a Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, a Universidade Javeriana de Bogotá e a Universidade Andina Simon Bolívar de Quito, com a participação de intelectuais da Bolívia, Colômbia, Peru, Equador, Venezuela, Argentina, México e EUA, estabeleceu-se um intenso diálogo que influenciou as grandes questões abordadas pelo primeiro programa de doutorado em Estudos Culturais Latinoamericanos da Universidade Andina Simon Bolívar no Equador.

A questão central neste projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos. Foi este o processo que constituiu a modernidade, que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

Segundo Arturo Escobar (2003), a modernidade como globalização atualmente está em todas as partes, já que esta é a radicalização e universalização da modernidade ocidental em todos os cantos do planeta. Porém, hoje emerge uma série de noções alternativas, colocando em crise a centralidade da herança da Europa. Por exemplo, a perspectiva de que a modernidade não é um fenômeno europeu, mas um fenômeno global com distintas localidades e temporalidades.<sup>12</sup>

Essa perspectiva considera a colonialidade como constitutiva da modernidade, ou seja, segundo Mignolo (2003a) “nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade”. Daí surge a proposta de se introduzir epistêmes invisibilizadas e subalternizadas, fazendo-se a crítica ao mesmo tempo da colonialidade do poder, ou seja, a utilização da raça como critério fundamental para a divisão dos povos em níveis, lugares e papéis sociais e com uma ligação estrutural à divisão do trabalho.

Como foi visto, a colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos centrais dentro do projeto de investigação desses estudos latino-americanos. Outro conceito introduzido por Mignolo é a diferença colonial, ou seja, pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico transmoderno (Dussel, 2005), ou seja, alternativas múltiplas de vida, de formas de ser, pensar e conhecer, diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta. Este novo horizonte epistemológico, por sua vez, tem uma utilidade estratégica e política.<sup>13</sup>

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que segue pensando a partir do ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico outro, parte das experiências e Histórias marcadas pela colonialidade. O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento na América Latina assim como de outros lugares subalternizados do mundo, enfim, a decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder.

---

12 Escobar faz referência aos estudos pós-coloniais que também fazem uma crítica ao discurso monotópico ocidental.

13 Dussel propõe o conceito de transmodernidade na perspectiva de uma filosofia da liberação que, em suas próprias palavras significaria: “A Modernidade nasce realmente em 1492: esta é nossa tese. Sua real superação (como *subsunition*, e não meramente como *Aufhebung* [revogação] hegeliana) é subsunção de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: “A Trans-Modernidade” (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso etc.) seria a realização do processo de integração que inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial (Dussel, 2005, p. 66).

Assim, nesta perspectiva crítica, Catherine Walsh (2005) reflete sobre os processos educacionais a partir de conceitos como: “pensamento-outro”, “decolonialidade” e “pensamento crítico de fronteira”.

“Pensamento-outro” provém do autor Árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não existência, a existência dominada e a desumanização. É uma perspectiva semelhante a do conceito de “colonialidade do ser”, ou seja, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica dos afrodescendentes e indígenas.

Contestando as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam não modernos, atrasados e não civilizados, decolonizar-se cumpre um papel fundamental do ponto de vista político e epistemológico.<sup>14</sup> Walsh esclarece que a partir dos movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos,<sup>15</sup> a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Walter Mignolo (2003a) destaca que o “pensamento-outro” caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, ou seja, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas pela lógica ocidental e eurocêntrica. Na perspectiva deste autor, diferença colonial diz respeito à classificação do planeta no imaginário colonial/moderno realizada pela colonialidade do poder, uma estratégia que transformou diferenças em valores. Neste sentido, o que foi subalternizado e considerado interessante apenas como objeto de estudo – os conhecimentos subalternos – passa a ser pensado como lócus de enunciação, ou “gnose liminar”, na expressão de Mignolo (2003a) “a gnose liminar é a razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano a força e criatividade de saberes, subalternizados durante um longo processo através do qual se construíram a modernidade e a razão moderna” (p. 36).

---

14 O “de” é diferente de “des”, pois representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, propõe-se também como construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

15 Nos últimos anos, Catherine Walsh está estabelecendo contatos com grupos negros do Equador, da Colômbia e em contato também com movimento negro brasileiro nestas elaborações (Walsh, 2009).

Cabe esclarecer que não se trata de resgatar autenticidades subalternizadas pela colonialidade, mas as marcas deixadas pela diferença colonial nas fissuras entre modernidade e colonialidade presentes em diversas Histórias locais.

Mignolo (2003a) cita um exemplo quando descreve o marxismo modificado pelas línguas e pela cosmologia ameríndia do movimento Zapatista e a epistemologia ameríndia transformada pela linguagem do marxismo, ou seja, um diálogo trans-epistemológico que reescreve uma História de quinhentos anos de opressão.

Outro exemplo para o autor, é quando Fanon (1983), em “Peles Negras e Mascaras Brancas”, afirma que para um negro que trabalha numa plantação de açúcar, a única solução é lutar, mas que ele “embarcará nessa luta, e a levará adiante, não como resultado de uma análise marxista ou idealista, mas simplesmente porque não pode conceber a vida de outra maneira” (Fanon, apud. Mignolo, 2003a, p. 126). Mignolo quer destacar aqui que Fanon “não está negando a poderosa análise da lógica do capitalismo efetuada por Marx”, mas está, “chamando a atenção para a força da consciência negra, e não apenas da consciência de classe” (Ibid, p. 126).

Assim, estes discursos significam uma atenção aos lócus de enunciação decolonial como formação discursiva emergente e como forma de articulação de uma racionalidade subalterna. Mignolo sugere ainda que a razão subalterna deve ser entendida como um conjunto diverso de práticas teóricas (dos movimentos sociais e da academia) emergindo e respondendo dos e aos legados coloniais na interseção da História euro-americana moderna.<sup>16</sup> Ou seja, pensar na constituição de um novo sujeito epistemológico que pensa a partir das e sobre as fronteiras da modernidade/colonialidade.

O diálogo trans-epistemológico a que se refere Mignolo significa o rompimento de dicotomias, ou seja, a leitura do mundo a partir de conceitos dicotômicos ao invés de organizar o mundo em dicotomias. No cerne dessa perspectiva teórica se situa o pensamento liminar nas fronteiras do sistema mundial colonial/moderno. Esta formulação do grupo MC traz embutida um projeto teórico denominado “diversalidade global” ou “razão humana pluriversal” que não representa pensar a diferença dentro do universal, mas a diversalidade do pensamento enquanto projeto universal pois, segundo Mignolo (2003a), “o pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local: o pensamento é universal no sentido muito simples de que é

---

<sup>16</sup> Veremos mais adiante que, na perspectiva de Mignolo, pensar a partir de experiências subalternas pode contribuir tanto para compreensão dos processos históricos quanto para as políticas públicas, que possibilitam criar condições para a transformação das relações de subalternidade.

um componente de certas espécies de organismos vivos e é local no sentido de que não existe pensamento no vácuo”. (p. 287)

Neste processo, também se encontra a estratégia da interculturalidade como princípio que guia pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do “pensamento-outro”. É a interculturalidade como processo e como projeto político.

Amadurecendo este pensamento, Walsh (2005) vem considerando também a questão do “posicionamento crítico de fronteira” na diferença colonial, ou seja, um processo onde o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre consciente de que estas relações de poder não desaparecem, mas podem ser reconstruídas.

O pensamento de fronteira significa fazer visível outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica e dominante. O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, como vimos em Fanon, mas sujeitando-o ao constante questionamento e infectando-o com outras Histórias e modos de pensar. Walsh considera esta perspectiva como componente de um projeto intercultural e decolonizador, permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica.

Além disso, o pensamento de fronteira permite construir variadas estratégias entre grupos e conhecimentos subalternos, como por exemplo, entre povos indígenas e povos negros. A autora coloca também como exemplo, o estabelecimento de lugares epistêmicos do “pensamento-outro” como a Universidade Intercultural Indígena do Equador ou a “etno-educação afro” (Walsh, 2007). Estes espaços, como posições críticas de fronteira, podem oferecer possibilidades de propor outros conhecimentos e cosmovisões num diálogo crítico, mas também com os conhecimentos e modos de pensar tipicamente associados ao mundo ocidental.

Este (re)pensamento crítico, que pode se constituir desde a colonialidade incluindo os novos movimentos sociais e a intelectualidade, tem como ideia criar novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo de outra forma. Percebe-se, portanto, que este enfoque quer se constituir como um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder. Walsh (2007) afirma que a denominada pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo a elevar os debates em torno da interculturalidade para outro nível, ou seja,

(...) ao problema da "ciência" em si, ou seja, o modo em que a ciência, como um dos pilares centrais do projeto da modernidade/colonialidade, teve uma contribuição vital para o estabelecimento e manutenção da hierarquia racial, históricas e atuais, em que os brancos, especialmente os homens brancos europeus continuam no topo (Walsh, 2007, p. 9).

Nesta perspectiva, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre o conceito de interculturalidade crítica e sua incidência no campo educacional, a denominada pedagogia decolonial.

Para Catherine Walsh, a interculturalidade crítica significa:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Id, 2005, p. 25).

Para a autora a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico em direção a decolonização e a transformação social.<sup>17</sup> É uma perspectiva carregada de sentido pelos movimentos sociais indígenas latinoamericanos, especialmente da região andina, e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Também denota outras formas de pensar e posicionar-se a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo “outro”.

É neste sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais.

O conceito de interculturalidade em Walsh (2003 e 2009) se diferencia de outras formulações na medida em que está associado as formulações de Dussel e Mignolo sobre a “razão do outro” fora dos marcos eurocêntricos de crítica epistemológica.<sup>18</sup> Ou seja, tem relação com a colonialidade do poder e a diferença colonial. A razão do outro é a perspectiva de diálogo simétrico e não a razão imperial moderna.

---

17 Em um documento para o Ministério da Educação do Peru, Walsh define didaticamente a interculturalidade: “Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade e; uma meta a alcançar” (Walsh, 2001, p.10-11).

18 Mignolo faz a crítica aqui as concepções pós-modernas, como enfoque a partir de um centro europeu (a razão européia) e não a partir da diferença colonial (Mignolo, 2003a).

Segundo a autora, no campo educacional esta perspectiva não se restringe a mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Expressa uma crítica as formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, podem se limitar a estereótipos e reforçar processos coloniais de racialização.

Para Walsh, muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil), vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma somente de incorporar as demandas e os discursos subalternizados no aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

Na contramão desta perspectiva meramente inclusiva, Walsh (2007) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como expressão da pedagogia decolonial:

(...) a interculturalidade crítica, (...) é uma construção das e a partir das pessoas que sofreram uma subjugação e subordinação histórica. Uma proposta e um projeto político que poderia também alargar e envolver as pessoas numa aliança, e também, busca de alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que luta pela transformação social de modo a criar condições de poder, de conhecimento e do ser diferente. Concebida desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (2007, p. 8).

Para a autora, falar de interculturalidade crítica e de pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade do saber e a explicitação da diferença colonial. Walsh (2007) afirma que

(...) assumir esta tarefa, implica um trabalho decolonial, dirigido a romper as correntes e libertar as mentes (como diziam Zapata Olivella e Malcolm X); e desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade (...) (Ibid, p. 9).

A autora elabora a partir desta construção teórica a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de

saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais.

Walsh afirma que esta perspectiva ainda está em processo de construção nos sistemas educativos, mas cita as formulações e práticas educacionais de Paulo Freire (1987), além das teorizações de Frantz Fanon (1983 e 2005) sobre a consciência do oprimido e a necessidade de construção da humanização dos povos subalternizados, como referências fundamentais.

No próximo item, apresentarei uma aproximação sobre uma possível pedagogia decolonial no contexto das questões raciais na educação brasileira atual.

### 1.3

#### **Pensamento liminar, pedagogia decolonial e a Lei 10.639/03: aproximações**

Pensando sobre o pensamento liminar, a perspectiva crítica intercultural e decolonial, seria possível uma aproximação com as reflexões, as pesquisas e as experiências sobre o atual momento do debate da questão racial na educação brasileira? Essa é a questão que centrará nossa reflexão neste item.

Como veremos nesta tese, as polêmicas políticas e acadêmicas sobre as políticas de ações afirmativas e a Lei 10.639/03, não se restringem às questões meramente educacionais. Pode-se afirmar inclusive que os debates giram em torno de uma certa geopolítica do conhecimento e do poder nas disputas sobre a noção de identidade nacional.

Quando a Lei foi regulamentada, em junho de 2004, ela passou a representar mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação referidas a educação básica. Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil explicita-se através de um sistema meritocrático, “agrava desigualdades e gera injustiça” (Brasil, 2004, p. 3). Afirma que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação. Esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Esta é entendida como aquilo que distingue “os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (Brasil, 2004, p. 3). Além disso, este reconhecimento passa pela resignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a História da África e dos afro-brasileiros.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua História e cultura apresentadas, explicadas,

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

As diretrizes formulam explicitamente uma perspectiva de políticas de reconhecimento da diferença, nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos, mas também propõem, estabelecendo uma obrigatoriedade, conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino que, por sua vez, se caracterizam enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação brasileira.

Nos debates em torno da Lei 10.639/03 podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil, além da possibilidade de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial.

Aqui cabe a lembrança das formulações de Mignolo (2003a) quando afirma que a diferença colonial supõe possibilidades de intervenção para fazer valer sua exigência de novos lugares dos quais falar, isto é, Histórias locais e reivindicações críticas de sua especificidade.

Numa leitura atenta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do parecer do CNE, identifiquei dentre seus objetivos a garantia do igual direito às Histórias e culturas que compõem a nação brasileira e que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais, por meio da valorização da História e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Esta demanda destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de Histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e produção de conhecimentos que eduquem cidadãos que valorizem seu pertencimento étnico.

Alguns pontos são destacados para efetivação dessas demandas político-pedagógicas, tais como: reparação, reconhecimento e valorização, traduzindo-se em ressarcimento de danos também no âmbito educacional e rompimento da visão liberal do sistema meritocrático.

Por outro lado, o termo reconhecimento implica: desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; valorizar a luta antirracista; questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e o respeito às pessoas negras. Estes aspectos configuram as políticas de ações afirmativas e estas demandas, portanto, podem se converter em políticas públicas de educação.

As diretrizes determinam também algumas condições para sua realização como: condições objetivas de trabalho para os profissionais da educação, reeducação das relações entre brancos e negros; ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise e, no sentido político, a superação do etnocentrismo europeu, a discussão do tema por toda a comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade em educação, ou como afirma o documento do CNE:

(...), a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (Brasil, 2004, p. 06).

Estas orientações, segundo o texto do CNE, constituem uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas e que dizem respeito a todos os cidadãos numa sociedade multicultural e pluriétnica, ou seja, trata-se de ampliar o foco dos currículos, questionar seu caráter eurocêntrico e favorecer o reconhecimento da diferença. Mais do que uma inclusão de novos conteúdos, supõe repensar relações e estimular procedimentos interculturais que também envolva um compromisso com o entorno sócio-cultural da escola.

Assim, as noções básicas que fundamentam o texto do CNE dizem respeito à igualdade básica dos sujeitos de direitos e o reconhecimento dos diferentes grupos étnico-raciais. A nova legislação associa nação democrática com o reconhecimento de uma sociedade multicultural e pluriétnica, com o objetivo de educar na pluralidade para a interculturalidade e a valorização das identidades:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 19).

Portanto, a questão que queremos ressaltar diz respeito a seguinte afirmação: no direito à educação se insere o direito a diferença. Entretanto, podemos ponderar que a articulação entre a defesa da igualdade e o direito à diferença na educação escolar, não é uma questão simples.

Segundo parecer de um juiz de direito, quando solicitado a aprovar um inquérito civil contra o Estado para cumprimento da Lei 10.639/03 no município do Rio de Janeiro, essa tensão entre igualdade e diferença veio a tona:

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quando ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença. Por outro lado, é preciso defender as diferenças. É preciso entendê-las. É preciso estar diante do homem como pessoa humana em

quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estar também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento de aplicação da norma.<sup>19</sup>

O claro objetivo das novas diretrizes, que se expressa na inclusão de História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, mobiliza discussões e possibilidades de ações pedagógicas que não são novidades para a grande maioria dos docentes, ou seja, o currículo e a formação docente.

Entretanto, uma questão se apresenta nas diversas experiências docentes e na literatura acadêmica: Como aplicar um dispositivo legal, que faz uma escolha teórica não eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos, vêm tradicionalmente, fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes?

Segundo Pereira e Silva (2007), por um lado, há uma disputa epistemológica quanto à interpretação da História e as perspectivas de análise social das relações raciais, por outro, o campo do conhecimento histórico no Brasil vivencia profundas mudanças interpretativas que, em geral, ainda não chegaram às salas de aula.

Neste sentido, o impasse epistemológico é um dos mais evidentes na medida em que os conteúdos propostos pelas diretrizes curriculares se encarregam de tentar construir uma nova interpretação da própria História do Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem, por exemplo, algumas determinações de conteúdo no ensino de História que, além do fato de estarem ausentes nas formações iniciais dos docentes, mobilizam uma reorientação epistemológica da interpretação da História (Moore, 2007):

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a História dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à História da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as Histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (Brasil, 2004, p. 12).

Para Moore (2007) contar a História da África, é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira.

---

19 Trecho extraído da Decisão do Juiz Guaraci de Campos Vianna da Vara da Infância e da Juventude da Comarca da Capital – RJ, 30 de maio de 2006, p. 6. In: [www.adami.adv.br/informativo/98.asp](http://www.adami.adv.br/informativo/98.asp), acessado em 20 de junho de 2007.

Esta desconstrução, ainda segundo este autor, pode gerar confusões e até uma reação conservadora, pois se trata de um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que perpetrou uma “rejeição ontológica do outro” (Moore, 2007).

Outro ponto, neste aspecto, tem conseqüências na construção do conhecimento histórico, na medida em que se propõe:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tombkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade (Brasil, 2004, p. 12).

Ou seja, falar de contribuição científica e filosófica para o ocidente ou de tecnologias como a mineração, é de fato desconstruir, por exemplo, as bases epistemológicas do papel civilizatório dos africanos escravizados no Brasil. Segundo Costa e Silva (2007), a época da mineração no Brasil só foi possível devido aos conhecimentos milenares dos africanos das técnicas de metalurgia, fundição de metais e extração de minérios no sub-solo. Ressalta ainda que até a revolução industrial, os europeus não dominavam com tanta propriedade as técnicas da metalurgia como faziam algumas sociedades africanas há milhares de anos.

Portanto, do ponto de vista da construção do conhecimento histórico, fica evidente que novas interpretações, com base em pesquisas internacionais recém publicadas, estão sendo propostas aos sistemas de ensino e principalmente aos docentes, no que tange à interpretação da História e da constituição da nacionalidade brasileira. Estas propostas já estão presentes, inclusive, em publicações oficiais do Ministério da Educação e Cultura:

Em todo o continente e em diversas épocas, os povos africanos desenvolveram sistemas de escrita e de altos conhecimentos na astronomia, na matemática, na agricultura, na navegação, na metalurgia, na arquitetura e na engenharia (Brasil, 2006, p. 38).

Em outra publicação do MEC “Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03”, que reúne uma coletânea de artigos de diversos estudiosos das questões que envolvem relações raciais e educação e têm como objetivo “planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas, a população afrodescendente dos meios urbano e rural (...)” (Brasil, 2005a, p. 7), afirma-se, em nome do Estado brasileiro que:

(...) a História da espécie humana se confunde com a própria História da África, onde se originaram, também, as primeiras civilizações do mundo (...) (Ibid, p. 136).

(...) o novo empreendimento docente preconizado na Lei 10.639/03 não poderá prescindir da historiografia especificamente produzida por africanos, sem ferir gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade cientificamente elaborada e demonstrada (Ibid, p. 158).

Reconhece-se hoje que dentre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para a África e a transformassem no maior reservatório de mão-de-obra escrava jamais imaginado pelos

seres humanos, estava a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros e mineradores (Ibid, p. 171).

Como avaliar o impacto da diferença entre o postulado de Hegel de que a África não possui História, que influenciou gerações de filósofos e historiadores (e a própria constituição epistêmica da modernidade), e essas afirmações históricas, transformadas em oficiais pelo estado Brasileiro, na formação de professores e no currículo oficial de História?

A crítica proferida pelos decoloniais sobre a construção de um imaginário ocidental que forjam políticas coloniais e ao mesmo tempo uma geopolítica do conhecimento que, tem em si, uma visão eurocêntrica sobre o outro, aparece em um dos conteúdos do curso a distância, realizado em 2006 pelo MEC em parceria com a Universidade da Brasília (UNB), denominado Africanidades Brasil:

Não podemos esquecer que os elementos que embasaram as bulas papais, que autorizavam os reis portugueses a escravizar eternamente os mulçumanos, os pagãos e os africanos negros, foram retirados de um imaginário maior, no qual o negro e os infieis eram tipificados como inferiores aos homens da cristandade europeia (Brasil, 2006, p. 2).

Nas reflexões da literatura acadêmica a partir dos anos noventa, é possível identificar que a questão da identidade nacional e da reescrita das Histórias do povo negro no Brasil possibilitam a mobilização do debate sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser, pois a História dos negros no Brasil foi invisibilizada com o claro propósito de constituir uma nacionalidade em termos eurocêtricos.

Partindo dessas referências, considero pertinente colocar questões como: será que o resgate dessas Histórias, numa perspectiva de políticas públicas de reconhecimento da diferença colonial – isto é, História da África como elemento condicionador na formação da nação brasileira e as propostas oficiais de reparações – pode mobilizar um projeto de emancipação epistêmica, na perspectiva de produção de um pensamento liminar ou pensamento outro? Será que as mobilizações políticas e acadêmicas, a partir das diretrizes e das produções teóricas, pode se configurar num novo lócus de enunciação da subalternidade colonial na acepção de Mignolo? É possível pensar o movimento social em torno das diretrizes como uma expressão da diferença colonial ou um embrião de uma perspectiva intercultural crítica na formação docente?

Essas perspectivas se apresentam como possibilidades, já que o denominado giro epistêmico (Maldonado-Torres, 2007a), é um processo em disputa e que não se desenvolve somente nas estruturas do Estado-Nação, como é o caso das iniciativas publicadas pelo Ministério da Educação.

Neste sentido, a proposta de uma pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica, requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira como a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica dos movimentos sociais. Segundo Gomes (2009), descrevendo a crescente influência da intelectualidade negra brasileira neste debate, principalmente em educação, afirma:

(...) eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico. São intelectuais, mais de um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências (Gomes, 2009, p. 421).

No entanto, entendo que apesar do grande avanço das discussões e debates públicos da questão racial negra no Brasil em torno da visibilização da ancestralidade africana, da reparação, das ações afirmativas, da identidade nacional etc., para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil, ainda está muito presente o “mito da democracia racial”, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras, e estabelece silenciosamente um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural.

Segundo Munanga (1999), a situação do negro é aquela de refém de um sonho de embranquecimento, de um desejo de fazer aquele “*passing*” em direção à cultura branca. Para o autor, o negro teve sua identidade (referindo-se às suas raízes africanas) impedida de se manifestar. A pressão psicológica sobre ele se estabelece no momento em que toma consciência de que sua invisibilidade aumenta em razão da cor de sua pele, da mais clara à mais escura.

Maldonado-Torres (2007b), numa conferência pronunciada em Salvador (BA), ressaltou que o mito da democracia racial é um produto da mesma matriz conceitual europeia e do poder moderno. Ou seja, para ele, existe numa “ontologia colonial” em que há graus e formas do ser diferenciados, mesmo entre humanos. E este imaginário construído é o que o mito da democracia racial tenta encobrir, apelando à ideia de que a realidade da mestiçagem anula tal hierarquia do ser e ignorando as distintas formas em que estas hierarquias do ser se mantêm, incluindo também os mestiços.

Portanto, além de uma luta decolonial de poder e de saber, para os afrodescendentes a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional. Neste sentido, a partir do pensamento de Walsh (2007), é possível afirmar que as disputas em torno da Lei 10.639/03 no campo educacional por dentro da estrutura do Estado, além de uma luta política e ideológica, também se caracterizam como um “projeto de existência e de vida”? Mais uma vez, podemos verificar que a possibilidade desta disputa está aberta, sem prazos e

sem elaborações consolidadas, mas que, com as iniciativas do Estado brasileiro e dos movimentos sociais, colocam na agenda das políticas públicas uma nova possibilidade:

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (Brasil, 2007a, p. 25).

Este trecho foi escrito por Nilma Lino Gomes para os cadernos de orientação curricular do MEC, denominado “Indagações sobre o Currículo”, no volume *Diversidade e Currículo*. A mesma autora (2009) salienta que a ressignificação da idéia de raça nos debates brasileiros, vai de encontro às elaborações de Quijano (2005), ou seja, raça como expressão da experiência de dominação colonial que fundamentou uma racionalidade específica e o eurocentrismo. Para a autora, estes debates fazem da ressignificação do termo raça, uma categoria “(...) útil de análise para entender as relações raciais, colocando-se no terreno político e epistemológico de desconstrução mental (...)” (Gomes, 2009, p. 429), ressignificando e descolonizando conceitos e categorias.

Portanto, a partir do capítulo três, tentaremos verificar esta suspeita de que a lei poderia possibilitar a abertura de uma crítica decolonial, na medida em que expõe a colonialidade do saber e, ao mesmo tempo, poderia propiciar a explicitação da colonialidade do ser, ou seja, a possibilidade concreta da mobilização em torno das questões veladas do racismo nas práticas sociais e educacionais.

Outro aspecto que pode se evidenciar é o fato de por em discussão nos sistemas de ensino e no próprio espaço acadêmico, a questão do racismo epistêmico, isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores. Se observarmos o conjunto de pensadores que integram as disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos (Grosfoguel, 2007).

Nos debates contemporâneos, negar a existência de Histórias fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente, é uma quimera, a qual somente se pode chegar através de uma postura ahistórica. Além disso, almejar uma reflexão sobre o ensino de História e suas bases epistemológicas, requer a necessidade de se operar uma mudança de paradigmas, como pré-condição para o reexame inclusive da interpretação da História brasileira, à luz de ângulos novos, sugeridos pelas recentes descobertas científicas que têm

resultado na revolução na historiografia.<sup>20</sup> Essa mudança de paradigma implica também na construção de uma nova base epistemológica para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais críticos e uma pedagogia decolonial.

Enfim, tentaremos verificar se a Lei 10.639/03 possibilita, dependendo das ações políticas dos sujeitos envolvidos, o estabelecimento de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, possibilitando algo novo e pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira no contexto educacional brasileiro. Está se abrindo uma disputa epistemológica como essa que o MEC declara?

(...) podemos dizer que há, também, na educação brasileira, uma monocultura do saber que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo. Essa forma de interpretar e lidar com o conhecimento se perpetua na teoria e na prática escolar em todos os níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino superior. Ao mesmo tempo, existem focos de resistência que sempre lutaram contra a hegemonia de certos conteúdos escolares previamente selecionados e o apogeu da ciência moderna na escola brasileira. Estes já conseguiram algumas vitórias satisfatórias. Tal processo vem ocorrendo, sobretudo, nas propostas mais progressistas de educação escolar tais como: educação do campo, educação indígena, educação e diversidade étnico-racial, educação inclusiva, educação ambiental e EJA. Estas propostas e projetos têm se realizado - não sem conflitos - em algumas escolas públicas e em propostas pedagógicas da educação básica. (...) Nessa perspectiva, os movimentos sociais conquanto sujeitos políticos podem ser vistos como produtores de saber (Brasil, 2007a, p. 31).

O contexto dessa afirmação, num documento oficial de Estado, refere-se as discussões epistemológicas que se abrem com a questão da diversidade na educação brasileira. Pois, uma das dimensões apontadas pelo documento do MEC sobre o currículo e a diversidade é aquela de considerar os saberes produzidos pelas diferentes sociedades e povos não como saberes subalternos, mas como conhecimentos que foram invisibilizados em função dos “interesses dos grupos sócio-raciais hegemônicos” (ibid, p. 31).

Tendo como referência Walter Mignolo (2003a) gostaria de terminar este capítulo com as seguintes perguntas: Será que esta legislação possibilita a visibilidade de outras lógicas históricas e locais diferente da lógica eurocêntrica, sem pretensões universais, além de por em debate a descolonização epistêmica? Será que estaremos mudando os conteúdos ou os termos da conversa epistemológica?

---

20 Os estudos arqueológicos que comprovam a existência de documentos escritos na África antiga, as descobertas de fósseis humanos e artefatos culturais e tecnológicos nas Américas e na África que, muito antes dos contatos europeus com estes continentes, comprovariam o dinamismo e anterioridade de processos civilizatórios complexos (Nascimento, 2009).

## 2 Trajetórias, Histórias e episódios na construção da Lei 10.639/03

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

(ditado popular)

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

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

### 2.1 Relações raciais no pensamento social brasileiro

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

A História da sociedade brasileira é marcada pelo racialismo e pelo eurocentrismo desde a chegada dos portugueses em nossa terra. Primeiro, foram vários povos indígenas exterminados pelo branco europeu; depois, o tráfico de africanos escravizados, que representou um dos maiores extermínios humanos da História.<sup>21</sup>

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

---

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

contra negros.<sup>22</sup> Elas se expressam nos índices estatísticos de escolaridade de jovens negros, que se apresentam inferiores aos brancos; no nível de renda, em que negros recebem os menores salários na mesma profissão em relação aos brancos; nos bairros pobres, menos assistidos pelo Estado e com maior concentração de populações negras.<sup>23</sup>

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

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

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

Para Lilia Moritz Schwarcz (1993), em o “Espetáculo das Raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil”, essas concepções francesas foram fundamentais para pensar a nação brasileira e a questão racial no final do século XIX e início do XX. Ao destacar os cientistas, as instituições e a questão racial no Brasil, a autora tem como objetivo entender a relevância e as variações na utilização desse tipo de teoria no período que vai de 1870 a 1930. Schwarcz analisa o contexto no qual surgiram as primeiras instituições científicas no país, a partir do início do século XIX e em 1870. A conjugação de instituições e ideias teria provocado o aparecimento de quadros intelectuais ligados a instituições científicas que, de acordo com a autora, iniciaram um processo de distanciamento das vinculações sociais e

---

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

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

políticas mais imediatas com os setores dominantes ligados ao mundo rural. Apesar do "cientificismo retórico" pautado em um "ideário cientificista difuso", os "homens de ciência", munidos de modelos evolucionistas e darwinistas sociais, procuraram responder a questionamentos acerca da viabilidade de uma nação miscigenada como o Brasil, nascida e condenada ao atraso face aos postulados raciológicos estrangeiros.

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

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

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

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

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

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

A proposta brasileira para a solução de seu problema racial foi o “branqueamento”. Essa saída não só contestava a teoria da degenerescência, como também defendia a tese de que a miscigenação produzia uma população mestiça sadia que se tornava, a cada geração, mais branca. Em um esforço para acelerar o branqueamento, surge a proposta de uma política imigratória. Foi incentivada, assim, a entrada de imigrantes europeus e restringida a de asiáticos e africanos.<sup>24</sup>

Skidmore parte do pressuposto de que a ideologia racial brasileira foi elaborada por uma elite intelectual. Segundo Zarur (1996), “a pedra de toque do pensamento brasileiro é a idéia da inevitável chegada de uma civilização nova, mestiça e original” (p. 151). A questão da raça era o foco das questões de identidade nacional entre as elites intelectuais e acadêmicas do início do século XX.

São vários os estudiosos brasileiros que corroboram a ideia de que a questão racial e o racismo europeu estavam no centro e na gênese do pensamento social e histórico brasileiro (Chauí, 2000; Seyferth, 2005; Corrêa, 1998; Vainer, 1990; Azevedo, 2004, Pereira, 2006 entre outros). Essas formulações vêm de encontro ao que refletimos no capítulo anterior sobre a colonialidade do poder e do saber. Isto é, no que tange as preocupações das elites brasileiras no final do século XIX e início do XX, estas se norteavam na perspectiva de ocidentalização da nação brasileira, invisibilizar Histórias e imaginários subalternos e impor um padrão

---

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

européu de conhecimento, poder, símbolos e racialização das relações sociais. Na acepção de Quijano (2005), podemos afirmar que neste processo inicial de construção do pensamento social brasileiro a intencionalidade hegemônica era de impor a naturalização do imaginário de sociedade europeia na república emergente, a tentativa de imposição de um imaginário social de branquitude e produzir um sentido de objetividade, cientificidade e universalidade à ideia de nação a partir dos conhecimentos europeus.

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

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

Freyre encontra um novo mundo na experiência colonial brasileira, argumentando que os baixos níveis de preconceitos dos senhores escravocratas possibilitaram a miscigenação com escravas africanas. Essa miscigenação teria dissolvido qualquer vestígio de preconceito racial que os portugueses poderiam ter trazido e, ao mesmo tempo, produzido relações raciais brandas. Essa ideia de uma escravidão amena, suave e humana no Brasil é tão forte em Freyre, que neste novo mundo nos trópicos chega a afirmar que:

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

A contribuição de Freyre, segundo Munanga (1999), é ter demonstrado que negros e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura e identidade nacional; entretanto, ao transformar a mestiçagem em valor positivo, e não negativo sob o aspecto da degenerescência, Freyre formula os contornos de uma identidade nacional que há muito tempo vinha sendo desenhada. Ou seja, ele consolida um mito de origem da sociedade brasileira, baseado na harmonia das três raças, onde, da dupla mistura – biológica e cultural – brota lentamente o mito da democracia racial, ou como afirma Ortiz (1994), “somos uma

democracia porque a mistura gerou um povo sem barreiras, sem preconceito” (p. 41). Veremos mais adiante como esta linha interpretativa do pensamento social brasileiro exerceu uma forte influência no ensino de História no Brasil e na literatura histórica brasileira.

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

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

Florestan Fernandes foi o mais importante crítico das teses de Freyre nos anos 50, preocupou-se com a inserção do negro na sociedade brasileira pós-emancipação e publicou com Roger Bastide, em 1955, *“Branços e negros em São Paulo”*. Em 1964 escreveu *“A integração dos negros na sociedade de classes”*, sua obra mais completa sobre a temática e que revolucionou a compreensão sobre o racismo, revitalizando o movimento social negro de então.

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

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

justificaria a presumida ausência de laços familiares e de vida cultural, que deslocaria as vítimas da escravidão para a desorientação e para alienação.

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

Cabe destacar que nesta fase da História do pensamento social brasileiro, as questões de raça e cultura negra não se limitavam ao racismo. Pereira (2006) caracteriza também este período de reflexão sobre a questão racial, concomitante ao Projeto UNESCO, como aquilo que constituiu “o campo de estudos Afro-Brasileiros”. Diríamos, além disso, que se tratavam de estudos no campo antropológico e culturalista.<sup>25</sup>

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

Ao final dos anos 1970, vieram à tona alguns estudiosos e produções científicas que se contrapunham às perspectivas culturalistas e à própria Escola Paulista de Sociologia. Neste período vamos encontrar alguns espaços de formação e produção acadêmica em que repercutiam os estudos anteriores do projeto UNESCO, e outros que, de forma difusa e isolada, iniciavam discussões que seriam reconhecidas mais tarde, na década de 1980, como decisivas para o desenvolvimento das discussões e elaborações posteriores. São os casos do Instituto Joaquim Nabuco em Recife, do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade

---

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

Federal da Bahia, do Centro de Estudos Africanos da USP e do Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro.

Segundo Pereira (2006), o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, criado em 1973 pelo professor africanista José Maria Nunes Pereira, se destaca por incorporar pesquisadores negros e relações mais próximas com o movimento negro.<sup>26</sup> Além disso, o contexto político do final dos anos de 1970 até meados dos anos de 1980 é marcado por uma conjuntura específica a nível internacional, caracterizado pelas reflexões sobre a descolonização dos países africanos, pela atuação do governo americano na implementação de ações afirmativas, logo após a “onda” dos movimentos pelos direitos civis na década de 60, e pela crise do Apartheid sul-africano.

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

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

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

Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle e Silva (1980) simplesmente analisam os dados agregados, produzidos pelo IBGE, e demonstram que as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros, ou seja, entre aqueles que se definem como brancos e como pretos e pardos (negros, na definição do ativismo negro), não podem ser explicadas nem pela herança do passado escravagista, nem podem ser

---

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

explicadas pela pertença de negros e brancos a classes sociais distintas, mas que tais desigualdades resultam inequivocamente de diferenças de oportunidades de vida e de formas de tratamento peculiares a esses grupos raciais (p. 103).

Nos anos seguintes, mas principalmente na década de 1990 e início do novo milênio, presenciamos vários estudos e sondagens estatísticas semelhantes como, Turra e Venturi (1995), Paixão e Santana (1997), Henriques (2001), Paixão e Carvano (2008), Santos e Silva (2005), Ribeiro (2006) e Theodoro (2008). Todos esses estudos, acadêmicos e chancelados pelo Estado brasileiro, passando pela reflexão sobre desigualdades sociais e raça, fundamentados em pesquisas estatísticas e análises de censos demográficos, além das análises sobre os índices de desenvolvimento humano (IDH), tendem a confirmar que as discriminações raciais no Brasil, sob vários aspectos, são condicionantes da estratificação social e exclusão dos negros brasileiros durante toda a História do desenvolvimento econômico e social do país.

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

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

Em 1996, o Estado brasileiro reconheceu publicamente a existência do racismo na sociedade brasileira. As declarações do então presidente Fernando Henrique Cardoso, viabilizando a modificação e a divulgação do Plano Nacional de Direitos Humanos, possibilitaram uma mudança nas formulações e representações sociais sobre as relações raciais no Brasil. Uma dessas foi a introdução do termo “multirracial” para definir a população do país em substituição, em textos governamentais, a noção de “mistura racial”. Segundo Machado (2007), esse debate adquire notoriedade a partir de um seminário internacional sobre “Multiculturalismo e Racismo e o papel da Ação Afirmativa nos Estados Modernos e Democráticos”, organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça em 1996.<sup>27</sup>

---

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

Desde a realização destes seminários e com a publicação de diversos estudos e pesquisas, a questão das relações raciais vem tomando dimensões acadêmicas inéditas, aprofundando polêmicas no campo educacional e produzindo cisões agudas no debate acadêmico atual. Entretanto cabe uma consideração importante acerca destes diferentes enfoques ao longo da História republicana.

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

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

## **2.2**

### **O negro no ensino de História e na historiografia brasileira**

Concomitante à História das produções do pensamento social brasileiro, vai se desenhando uma concepção dominante no ensino da História e na historiografia nacional,

sem, contudo, ficar isenta de resistências e dissonâncias entre diversas interpretações históricas.

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

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

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

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

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

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

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

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

Vimos anteriormente, com as reflexões de Skidmore (1974), como eram capitais a questão da identidade nacional, da mestiçagem e da presença de descendentes de africanos no território brasileiro. Isto fica explícito na própria constituição e elaborações iniciais do IHGB, ou seja, do expoente desse instituto à época, Von Martius, propunha uma História que partisse da mistura das três raças para explicar a formação do país, ressaltando o elemento europeu, e um progressivo embranquecimento como rumo seguro para a civilização.<sup>28</sup>

É nessa perspectiva que se instaura a História como disciplina ensinada, ou melhor, eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da igreja católica e a monarquia. Até o final do século XIX, as várias reformas curriculares destacavam os conteúdos de História sagrada, Antiga, Idade Média, Moderna, contemporânea e do Brasil.

Com o advento da República, não houve mudança substancial no que diz respeito às concepções predominantes no campo do conhecimento histórico, marcadas por uma ideia de história linear, positivista e factual. Mas, no início do século XX, uma das pequenas alterações ocorre com a introdução de uma dimensão peculiar no ensino de História: a “instrução Moral

---

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

e Cívica”, isto é, a priorização no ensino da História nacional, para reforçar os sentimentos patrióticos da população. A partir das décadas de 1930 e 1940, este enfoque patriótico e cívico se aprofunda. Nas diversas reformas educacionais até o início da década de 1980, nada de substancial no que diz respeito a este aspecto do ensino de História se transforma.

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

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

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

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

Essa nova perspectiva coincide com a preocupação dos pesquisadores do ensino de História com a prática de ensino. Estes estudos passaram a considerar em suas análises a

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

As propostas curriculares que, a partir de 1983, começaram a ser elaboradas e discutidas nas várias secretarias de educação, de forma muito heterogênea, foram influenciadas pelos debates entre as várias tendências historiográficas que surgiam nos meios acadêmicos brasileiros desde a década anterior. Data desse momento a entrada e difusão no Brasil de pensadores europeus como Walter Benjamin, Cornelius Castoriadis, Eric Jay Hobsbawm, Edward Palmer Thompson, e dos historiadores franceses da chamada Nova História, que passaram a exercer grande influência nos meios especializados.<sup>29</sup>

Ribeiro (2002) argumenta que esses autores trouxeram um novo fôlego para a escrita da História brasileira, ao propor a volta do “sujeito” como centro das análises. Assim, outros sujeitos sociais foram incorporados aos estudos historiográficos dos anos 1990, como as mulheres, os negros, os homossexuais, entre outros, os quais constituem um extenso espectro de excluídos e reclamam um lugar na História social do país.

Deve-se ressaltar também a importância dos trabalhos historiográficos produzidos por autores brasileiros influenciados por essas leituras e pelos acontecimentos políticos pós-ditadura militar. Muitos desses autores<sup>30</sup> fizeram parte de equipes envolvidas com a elaboração e aplicação de novos currículos para a disciplina História na educação básica, na estruturação dos cursos de graduação e pós-graduação em História, e na formação de linhas e centros de pesquisa historiográfica no Brasil.

Nas reformas educacionais dos anos 90, o MEC elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que, embora criticados por muitos docentes, apresentaram os chamados temas transversais. Em seguida, as escolas e os professores receberam os PCN's, dentre eles,

---

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

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

o de História, que traz em seus textos princípios, conceitos e orientações de atividades. Os PCN's apresentam o conhecimento histórico, destacando sua importância social e, a partir da História do ensino de História, criticam a visão eurocêntrica que instituiu um determinado modelo de identidade nacional. Apresentam ainda, como um de seus objetivos específicos, a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a introdução de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino de História (Brasil, 2000b).

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

Apesar das reformas curriculares dos últimos anos e da revisão historiográfica brasileira, segundo a autora, é ainda hegemônica a ideia de que somos um povo caracterizado pela democracia racial. Neste sentido, o pressuposto da democracia racial foi incorporado pela tradição escolar e vinculado à ideia de homogeneização, servindo para o fortalecimento da ideia “de uma História nacional caracterizada pela ausência de conflitos” (Ibid, p. 199). Ainda segundo esta autora, a introdução, nos estudos históricos, de grupos indígenas e negros que fazem parte da população brasileira ocorreu sempre de forma ambígua.

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

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

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

Nos últimos vinte anos, vêm avançando significativamente as pesquisas em torno da História social da escravidão. Até então, as abordagens historiográficas giravam em torno da escravidão como instituição, da aceitação de uma tradição que via o escravo e o senhor em termos opostos na sociedade brasileira, sob a perspectiva da naturalização da escravidão negra, como simples consequência da cobiça comercial europeia e, igualmente, em decorrência da interpretação deste período a partir do referencial teórico conceitual de classe social e cultura popular.

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

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

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

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

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

Passando à América, ainda em cativo, não só melhoraram de sorte, como se melhoravam socialmente, em contato com a gente mais polida, e com a civilização do cristianismo. Assim a raça africana tem na América produzido mais homens prestimosos e até notáveis do que no continente donde é oriunda (Ibid, p. 224)

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

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

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

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

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

da população” possível de ser compreendida por conta da base social escravista que não comportava uma estrutura política democrática e popular.<sup>31</sup>

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

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

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

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

Parte dessa contestação é aprofundada nos estudos revisionistas dos anos de 1960 e 1970, principalmente nas obras de Clovis Moura (1959 e 1990). Este autor centra seus estudos na questão da rebelião negra e nos movimentos dos quilombos, numa perspectiva

---

31 Afirmava Caio Prado: “O escravo além do seu baixo nível - grande parte vinham diretamente das selvas africanas, e por isso em nada se diferenciava das populações ainda em completo estado de barbárie de que provinha - eram divididos por profundas rivalidades tribais em seu habitat de origem; muitas vezes nem mesmo falava o mesmo idioma. Não formam por isso uma massa coesa, e não raro vêmo-los tomarem armas uns contra os outros. Por isso também representam um papel político insignificante. Privados de todos os direitos, isolados nos grandes domínios rurais, onde viviam submetidos a uma disciplina cujo rigor não reconhecia limites, e cercados de um meio que lhes era estranho, faltavam aos escravos brasileiros todos os elementos para se constituírem, apesar do seu considerável número, fatores de vulto no equilíbrio político nacional. Só com o decorrer do tempo poderia a pressão de idênticas condições de vida transformar esta massa escrava numa classe politicamente ponderável, em outras palavras, transformá-la de uma classe em si noutra para si” (1991, p. 67).

historiográfica mais engajada politicamente. Aqui surgem análises sobre a crueldade violenta do regime escravista, as movimentações do escravo insubmisso e suas resistências individuais e coletivas.

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

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

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

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

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

As tendências historiográficas que romperam com os diversos paradigmas estruturalistas, a partir dos anos de 1970, haviam transferido a ênfase das pesquisas para o papel social dos próprios escravos. Ou seja, o cativo passa a ser encarado antropologicamente

como sujeito e emerge na história brasileira cada vez mais capaz de ação histórica. Uma decorrência desta perspectiva é o entendimento de que as diversas formas de enfrentamento com o sistema escravista perpassavam variadas reelaborações entre senhor e escravo (Reis e Silva, 1989). Portanto, a ocorrência de embates sutis, invisíveis e permanentes engendravam novas formas de percepções, dominações, controle social e liberdade (Chalhoub, 1990). Neste sentido, surgem novos temas, problemas e sujeitos como a organização do trabalho dos cativos, a construção de comunidades com identidades coletivas (Faria, 1998), a constituição de famílias, (Mattos, 1998a) as práticas culturais e religiosas (Soares, 2000).

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

Os detalhamentos destes estudos sobre escravidão levam os historiadores a terem um outro olhar, em especial, para a África. Sobre este aspecto, foi fundamental a compreensão da construção das identidades coletivas enquanto problema de investigação (Russell-Wood, 2001). Pois, em todas as escolas de pensamento sobre a escravidão no Brasil, até então dominantes, via-se a África fundamentalmente como viveiro passivo de homens. A questão que se coloca para esta nova perspectiva era outra: qual a bagagem cultural do escravo para tomar certas decisões e organizar certos espaços autônomos? (Soares, 1998).<sup>32</sup>

Luiz Felipe Alencastro (2000), na sua monumental obra “O trato dos viventes: formação do Brasil no atlântico sul” demonstra que a aventura da colonização não se

---

32 Soares (1998), analisando a inserção de africanos no Rio de Janeiro no século XVII afirma: “Uma vez estabelecidos na cidade, os africanos interagem em várias esferas da vida urbana, criando formas de sociabilidade que - com base na procedência comum - lhes possibilitam compartilhar diversas formas de organização, passando a constituir um grupo social de caráter profissional, religioso ou de parentesco. Estas formas efetivas de organização no cativo merecem especial atenção por parte dos historiadores” (p. 80).

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

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

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

Enfim, abre-se uma perspectiva historiográfica de entendimento, por um lado, de que a história africana teve um papel relevante na articulação da empresa colonial e Atlântica, além de suas diversas tradições culturais estarem profundamente inseridas nas dinâmicas sociais, políticas e econômicas brasileiras e, por outro, de que é “impossível falar de qualquer aspecto da História do Brasil colonial ou oitocentista [e republicano] sem levar em conta o fato escravista e seu papel estruturante do ponto de vista econômico, político, social e cultural” (Mattos, 2003, p. 135).<sup>33</sup>

---

33 Vainfas e Souza (1998) destacam que: “Um dos maiores problemas da historiografia brasileira acerca da escravidão é seu relativo desconhecimento da História e cultura africanas. Desconhecimento injustificável que, no limite, implica considerar o africano apenas em função da escravidão, reificando-o, e tanto mais grave quanto é hoje a História cultural, campo dos mais frequentados pela pesquisa historiográfica no Brasil. É verdade que, talvez, nos últimos vinte anos, este quadro lacunoso tem dado sinais de mudança, (...). Há, porém, muito ainda por fazer nesta área de estudos. A História do reino do Congo certamente tem muitas lições a dar, quer para os interessados no estudo da África, quer para os estudiosos da escravidão e da cultura negra na diáspora colonial. Afinal, a região do Congo-Angola foi daquelas que mais forneceu africanos para o Brasil, especialmente para o sudeste, posição assumida no século XVII e consolidada na virada do século XVIII para o XIX”. (p. 95-96) E mais adiante: “(...) a famosa ‘festa de coroação de Reis Congo’, difundida no Brasil ao longo do século XIX, é a ponta do iceberg de uma História que só se pode esclarecer com o deslocamento no espaço e no tempo. Deslocamento rumo à África, ao antigo reino do manicongo, e retorno ao século XV, século da conversão do primeiro soberano congolês ao catolicismo” (p. 96).

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

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

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

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

Enquanto aposta acadêmica e política, o desenvolvimento desses estudos, associado às políticas públicas em educação e as pressões dos movimentos negros, pode explicitar cada vez mais que o discurso da história europeia é a história da modernidade europeia, que é uma história de auto-afirmação e de celebração dos seus sucessos intelectuais e epistêmicos, e a história silenciada da colonialidade europeia, que é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história.

Em um simpósio temático da ANPUH de 2007, após uma discussão calorosa sobre a Lei 10.639/03 e sobre a ausência de uma história do negro no Brasil, dois estudiosos fizeram questionamentos profundos: um no sentido de que a Lei implica uma nova epistemologia da história brasileira e, outro, no sentido de que, na defesa da lei, o “discurso do poder” se

apresenta e mobiliza discussões invisibilizadas em toda a história nacional.<sup>34</sup> Perguntamo-nos: seria isto, o início daquilo que Mignolo (2003a) afirma sobre a necessidade de mudar os termos e não apenas o conteúdo da conversa?

### 2.3

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

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

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

Entretanto, os terrores da escravidão, o mito da democracia racial, a teoria do embranquecimento e a miscigenação não foram suficientes para impedir o “protesto negro” (Moura, 1990), a resistência à opressão escravista e à hegemonia branca na construção da identidade nacional a partir do final do século XIX e início do XX. Antes da abolição, as lutas de resistência, os quilombos, as associações de escravos e ex-escravos para compra de alforrias, as comunidades religiosas e culturais, já se constituíam em instituições autônomas e organizações contra a escravidão e a dominação de uma elite branca. Com a transformação da condição de escravo para cidadão, negros e negras iniciam uma nova fase de lutas e

---

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

organização. No Brasil, as formas de luta foram muito complexas e diversificadas. Destacamos aqui, resumidamente, alguns episódios da história do movimento negro e suas relações com a educação brasileira.<sup>35</sup>

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

Dentre os movimentos que se destacam no período pós-abolição, situamos a chamada imprensa negra independente, nos anos 20 em São Paulo. Foram as primeiras formas organizadas e expressivas dos negros na recém República. Os jornais que circulavam na época eram o “Alfinete”, o “Kosmos”, “A voz da raça”, o “Clarim d’Alvorada” entre outros. Os jornais viviam dos escassos recursos da comunidade negra. Eram ligados às associações ou se constituíam, eles mesmos em associações autônomas. Nas suas páginas faziam críticas ao racismo da sociedade brasileira, reclamavam da falta de autoestima dos negros e, a respeito da educação dos negros, incentivavam a educação e aquisição de conhecimentos de instrução para “a emancipação completa” no pós-abolição. Dentre as bandeiras de luta declaradas nas páginas dos diversos jornais, destacava-se o direito à educação, como bem descrito por Gonçalves e Silva (2000):

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

Esse fato desconstrói a ideia equivocada na história oficial, de que a comunidade negra, no pós-abolição, e mesmo antes, sempre foi analfabeta e desorganizada (Barros, 2005).

---

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

Nestes jornais e nas suas entidades representativas, divulgavam-se muitos espaços em que negros poderiam estudar e instruir-se quando o Estado não oferecia ou negava acesso.

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

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

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

A importância histórica da FNB caracteriza-se pelo fato de enfrentar, de forma organizada e política, a dissimulação do racismo, ter organizado escolas para negros, conscientização cultural e política, conquista de espaços institucionais e aquisição de bens materiais para diversos negros. Raul Joviano do Amaral, um dos presidentes da FNB deste período, elaborou uma proposta de educação dos negros que, segundo Gonçalves e Silva (2000), representou a mais completa experiência escolar do Movimento Negro até então. Nesta, os objetivos eram: “agrupar, educar e orientar”.<sup>36</sup>

Mas a Frente Negra Brasileira não se limitou ao estímulo à escolarização. Seus projetos também refletiam a ideia de efetuar uma mudança no comportamento dos negros. Por isso, uma das propostas era, além da escolarização, a de um curso de formação política para amadurecer as condições de luta contra o racismo. Segundo as fontes da pesquisa de Pinto (1994), este curso propriamente dito não ocorreu, mas foram proferidas conferências em espaços de tempo não regulares. A autora ainda informa que se introduziu, também, uma

---

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

história do negro brasileiro para combater a história oficial. De acordo com Gonçalves e Silva (2000), “essa experiência de escolarização, mesmo tendo sido interrompida com o fechamento da Frente Negra pela ditadura de Vargas, iniciou um novo debate sobre a educação dos negros no Brasil, cujos ecos serão ouvidos nos anos subseqüentes” (p. 144).

Apesar da repressão de Vargas, a FNB abriu um período na história republicana, que iniciou uma movimentação de parcelas dos negros brasileiros num nível mais nacional do que regional (Rio de Janeiro e São Paulo). Isto se deve, fundamentalmente, às novas condições sociais e econômicas do Brasil, pois, com o alvorecer de políticas públicas de caráter nacional, no campo do trabalho, da educação e da previdência, exigia-se dos movimentos sociais uma perspectiva de atuação mais ampla. Neste sentido, novas alianças irão surgir a partir de meados da década de 1940 com intelectuais nacionais e estrangeiros.<sup>37</sup> E na esteira destas alianças, outro importante movimento aparece no cenário nacional: o Teatro Experimental do Negro (TEN).

Fundado em 1944 e dirigido por Abdias do Nascimento, tinha como objetivo abrir os espaços das artes cênicas para atores e atrizes negros. A relevância desse movimento vem das novas questões abertas por seus membros: além de terem publicado um jornal – Quilombo –, realizaram duas conferências nacionais sobre o negro no Brasil, um congresso nacional e na luta contra o racismo, reivindicavam que a discriminação racial fosse considerada como crime, além da reivindicação por políticas públicas de Estado.<sup>38</sup>

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

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

Realizado em 1950 pelo TEN, o I Congresso do Negro Brasileiro recomendava, dentre oito itens de sua declaração final: “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país

---

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

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

bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos e pesquisas, públicos e particulares, com este objetivo” (Nascimento, 1982, p. 401-402).

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

Mas, no final da década de 70, junto ao movimento sindical e popular contra a ditadura militar, os movimentos negros são reavivados e aparece o Movimento Negro Unificado (MNU). Pereira (1999) caracteriza esse momento como um “choque social”, pois diante do tamanho êxito do mito da democracia racial, muitos setores da esquerda brasileira e dos movimentos sindicais e populares consideravam inúteis as movimentações negras, uma vez que se acreditava que o racismo não existia no Brasil.

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

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

Os Movimentos Negros a partir dos anos de 1980 atribuíam à educação um papel prioritário na superação do racismo. Segundo Gonçalves e Silva (2000), o MNU estimulou no seu interior organizações e militantes capazes de formular propostas em relação ao tema da educação. Essa mudança na capacidade de formulação de propostas está relacionada ao

crescimento de militantes com nível superior. Aqui se inicia um maior intercâmbio e trocas de experiências entre espaços acadêmicos e militância.<sup>39</sup>

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

Deste seminário se produziu a já clássica e pioneira publicação dos Cadernos de Pesquisa nº. 63, de novembro de 1987, revista acadêmica da Fundação Carlos Chagas. Neste número, encontram-se diversas formulações e reflexões sobre livros didáticos, ensino de História da África, avaliação sobre a participação dos negros na estrutura de Estado, reflexões sobre diversas experiências com educação popular e cultura negra, os efeitos do racismo nas crianças negras escolarizadas, diversos projetos na área quilombola, entre outras. Destacam-se, igualmente, personalidades e militantes históricos do movimento negro e do mundo acadêmico como: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves,<sup>40</sup> Joel Rufino dos Santos, Henrique Cunha Jr. Carlos Hasenbalg, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva além de membros de diversas organizações negras e também do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

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

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

Primeiramente, o conceito de “consciência negra” foi fomentado, a partir dos anos de 1960, contra a opressão colonial na África e pelo Protesto Negro nos EUA. Surge daí uma

---

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

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

As profundas reflexões trazidas por esses movimentos fizeram com que a consciência negra questionasse o condicionamento psicológico como grande entrave à organização política. Por ser bastante atual, ela não se ocupa somente do racismo explícito e sim do que ele é capaz de introjetar em inúmeros indivíduos.<sup>41</sup>

Esses movimentos, segundo Moura (1983), despertaram intelectuais negros, profissionais liberais, estudantes, funcionários públicos e negros pobres no Brasil, a partir do final da década de 70, a se conscientizarem da necessidade de se autoafirmarem como negros. Essa construção ocorre na contramão do processo de embranquecimento e da hegemonia do mito da democracia racial. Portanto, o movimento ganha força e aparecem slogans como “negro é lindo”, “não deixe sua cor passar em branco” etc. Na esteira dessas novas construções, é que o Movimento Negro, na década de 90, consegue transformar o 13 de maio em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. E vai além: institui a Semana Nacional da Consciência Negra, estabelecendo o 20 de novembro, como comemoração da resistência e da morte do “herói negro” nacional Zumbi dos Palmares.<sup>42</sup>

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

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

---

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

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

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

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

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

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

Em 1995, o Movimento Negro comemora os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Nesse momento, deflagra-se um intenso processo de discussões sobre a população negra. A Universidade de São Paulo, por exemplo, produz um documento chamado “Zumbi, tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares” com proposições sobre políticas antirracistas,

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

Em fins da década de 90, com a contribuição também de muitos estudiosos acadêmicos, surge uma nova noção, para definição de 45% do povo brasileiro: a de afrodescendente, que abrange os pretos e pardos, assim denominados nas pesquisas estatísticas do IBGE<sup>43</sup>. Aqui, o que se procura construir é uma nova identidade positivamente afirmada, com histórias e culturas, tradicionalmente herdadas ou reconstruídas de uma África ressignificada.<sup>44</sup> Mas, também constitui-se numa resposta-proposta às ambiguidades classificatórias que tanto pesaram e pesam sobre os negros e seus descendentes no Brasil.

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

Houve um intenso engajamento das organizações negras brasileiras na construção e realização desta Conferência. No plano nacional, esse processo teve início em abril de 2000, com a constituição de um Comitê Impulsor Pró-Conferência, formado por lideranças de organizações negras e organizações sindicais, que assumiu a realização de inúmeras tarefas

---

<sup>43</sup> De acordo com os novos dados do PNDA-IBGE de 2008, a população afrodescendente representa 50,6%.

<sup>44</sup> Alberti e Pereira (2007), num artigo para a Revista Estudos Históricos, vão, brilhantemente, ressaltar que o Movimento Negro a partir da década de 1970, descobre a África como um poderoso processo de instrumentalização da militância negra para ampliar a consciência sobre as origens do povo negro no Brasil e propiciar novas possibilidades de ação antirracista. Recolhendo depoimentos de velhos militantes negros deste período, até os dias atuais, eles vão constatar que um dos objetivos desses era reescrever a História do Brasil. E chegam às seguintes conclusões, depois de identificar diversas cooperações entre militância negra e estudiosos da História da África em algumas universidades brasileiras: “Não há dúvida de que a busca de uma África livre dos estereótipos dos animais selvagens e da miséria foi importante para a consolidação dos movimentos negros a partir dos anos 70 (...). (p. 43) “O conhecimento do passado africano e dos acontecimentos recentes envolvendo populações negras espalhadas pelo mundo teve uma função importante no processo de construção e consolidação da identidade negra do militante. (...) importava buscar uma África livre de estereótipos, um passado que fosse motivo de orgulho para militantes, crianças e jovens negros. (...) O debate e a socialização dos novos conhecimentos, tanto no interior das entidades como entre elas, foram fundamentais para a formação de uma massa crítica capaz de expandir a causa do movimento para diferentes setores da sociedade, o que culminou com a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino desse conteúdo nas escolas do país” (p. 47-48).

organizativas.<sup>45</sup> O Comitê foi responsável pela constituição do Fórum Nacional de Entidades Negras para a Conferência, a partir do qual foi elaborado um documento sobre os efeitos do racismo no Brasil e formadas delegações para a participação no processo da Conferência. A delegação brasileira foi a maior em Durban - cerca de 500 participantes - dentre as 150 delegações oficiais representadas por cerca de quatro mil participantes. Além de levar as reivindicações históricas do movimento negro, um dos itens exigidos foi a introdução dos estudos de História da África e História do Negro nos currículos escolares brasileiros.

A conferência de Durban ratificou algumas deliberações e incorporou vários parágrafos consensuados na Conferência Regional das Américas, realizada em Santiago do Chile, e tornou o termo “afrodescendente” linguagem consagrada pelas Nações Unidas, designando um grupo específico de vítimas de racismo e discriminação. Além disso, reconheceu a urgência da implementação de políticas públicas para a eliminação das desvantagens sociais de que esse grupo padece, recomendando, aos Estados e aos organismos internacionais, que elaborem programas voltados para os afrodescendentes e destinem recursos adicionais aos sistemas de saúde, educação, habitação, eletricidade, água potável e às medidas de controle do meio ambiente, e que promovam a igualdade de oportunidades no emprego, bem como outras iniciativas de ação afirmativa.<sup>46</sup>

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

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

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

---

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

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

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

O Brasil, como signatário da “Declaração de Durban”, revigorou o debate sobre a implementação de políticas de ações afirmativas como estratégia de combate ao racismo e, após a posse do presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, como resultado de uma negociação entre o governo e a sociedade civil, foi criada, em 21 de março de 2003, a SEPPIR, órgão assessor da Presidência da República.<sup>47</sup>

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

Neste sentido, podemos afirmar que a partir do aprofundamento da reflexão sobre uma história invisibilizada da África, passa-se a reivindicar uma identidade “afro”, que muitas vezes se confunde ou tem caráter polissêmico, como afro-brasileiro, africanidade brasileira (Cunha Jr., 1996), africanos na diáspora (MNU, 1998), afrodescendentes, negro-descendente (Santos, 2001) etc.

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

Porém, as movimentações de alguns agentes do Estado brasileiro nos últimos anos, têm demonstrado que uma pequena fissura se abre por dentro do Estado, colocando nitidamente na agenda de discussão governamental, não somente um assunto novo, mas também a constituição de novos sujeitos que produzem conhecimentos fora da lógica da matriz

---

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

conceitual europeia. Portanto, há que se refletir mais sobre essa afirmação de Mignolo, principalmente no que estamos observando sobre as iniciativas do governo brasileiro em relação as dinâmicas e processos de implementação da Lei 10.639/03, que veremos em seguida.

O longo caminho de reafirmação de reivindicações dos movimentos negros dá origem à Lei 10.639/03, um projeto de lei apresentado em 11 de março de 1999 pelos deputados federais Ester Grossi (educadora) e por Ben-Hur Ferreira (oriundo do Movimento Negro), ambos do PT. A lei modificou a LDBEN e foi sancionada pelo Presidente Lula e pelo Ministro Cristovam Buarque, em 09 de janeiro de 2003. Ela torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.<sup>48</sup>

A lei, de início, trouxe consigo uma intensa polêmica: para alguns significava imposição, para outros uma concessão. Porém, com a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo MEC e o empenho de diversos educadores e dos movimentos negros, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços significativos de luta antirracista na sociedade brasileira.

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

Em 2005, temos a edição do projeto a “Cor da Cultura”, veiculado pela TV Futura em parceria com o governo federal que, através de programas educativos, contribuiu para divulgar ações e iniciativas de educadores, escolas e Ongs no campo das relações raciais e

---

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

educação, dando prioridade às metodologias pedagógicas para aplicação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Cabe destacar que este projeto foi formulado por uma equipe de profissionais selecionados junto aos movimentos negros e a diversos especialistas ligados às principais universidades do país. Como vemos, há uma articulação de redes, envolvendo instituições acadêmicas, estudiosos e educadores e movimentos sociais que há anos priorizam estas discussões.

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

As duas publicações apresentam alguns artigos oriundos dos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, promovidos pelo MEC e movimentos sociais negros nos anos de 2004 e 2005. Esses fóruns reuniram representantes de Secretarias estaduais e municipais de educação, militantes dos movimentos negros e docentes interessados nas discussões raciais. Durante esse período foram realizados 20 fóruns estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial. O objetivo dos encontros foi discutir as políticas públicas de promoção da igualdade racial com professores e gestores dos sistemas de ensino.<sup>49</sup> Nesses, foram convidados como palestrantes diversos especialistas da área de relações raciais e educação.

À primeira vista, percebemos que os conteúdos apresentados por esses estudiosos nos fóruns e publicados pelo MEC têm uma trajetória acadêmica e nos movimentos sociais de longa duração. Muitos desses especialistas estão vinculados à Associação Nacional de Pesquisadores Negros.<sup>50</sup> Outros são provenientes de associações negras de pesquisas e Ongs que há vários anos, e antes do surgimento da Lei 10.639/03, vêm discutindo as relações entre questões étnico-raciais e educação.<sup>51</sup>

Faz-se necessário destacar ainda a presença dos pesquisadores acima referenciados e outros em algumas das principais universidades e programas de pós-graduação do Brasil.

---

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

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

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

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

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

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

Numa pesquisa realizada no primeiro semestre de 2008, mais de 60% indicaram que mais iniciativas para a formação de professores, tanto nos estados como nos municípios, poderiam melhorar e aumentar o nível de implementação da Lei 10.639/03. Neste

diagnóstico, a formação docente é percebida como um grande entrave entre diversos gestores nos vários níveis de ensino.<sup>52</sup>

A confirmação desses dados aparece quando a pesquisa revela que a atuação dos sistemas de ensino na formação continuada de professores é avaliada como regular por mais de 50% dos entrevistados. Por outro lado, na relação dos principais problemas para a implementação da lei, a ausência da temática proposta pelas diretrizes curriculares na formação inicial docente aparece em primeiro lugar, evidenciando que professores, gestores e militantes do movimento negro analisam que essa formação na temática nos cursos de licenciatura é ainda incipiente.

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

Este é um dos principais desafios expresso no documento lançado em maio de 2009, a partir do estudo do Grupo de Trabalho Interministerial.<sup>53</sup> O documento intitulado “Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Lei 10.639/2003” tem como eixos estratégicos o fortalecimento do marco legal para a política de Estado, as políticas de formação inicial e continuada, as políticas de material didático, a gestão democrática e mecanismos de participação e controle social em educação, avaliação e monitoramento e as condições institucionais. No item sobre políticas de formação inicial e continuada se afirma:

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

---

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

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

Além da intencionalidade de mudanças na formação docente, expressas ao longo do documento com metas quantitativas de formação de gestores até 2015, abertura de editais para elaboração de propostas de cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização, manutenção de permanente diálogo com associações de pesquisadores tais como ABPN, ANPED, Núcleos Estudos Afro-brasileiros (Neabs) e organizações do movimento negro e, a inclusão no Sistema Nacional de Formação de Professores, sob a coordenação da CAPES, o texto não explicita, quais seriam as “mudanças substantivas” na política de formação inicial e continuada. É evidente que não é o caso de um documento oficial de Estado, descrever teórica e pedagogicamente as motivações da necessária mudança estratégica na formação de professores. Entretanto, o documento aponta os eixos estratégicos como uma política de Estado e declara explicitamente:

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

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

## 2.4 A formação docente

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

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

No seminário, estavam presentes diversos docentes, principalmente da área de História, e se debatiam as grandes dificuldades de implementação da referida lei nos espaços escolares e na sala de aula. Essas dificuldades se referiam desde a falta de material didático sobre a

História da África e dos negros no Brasil, o racismo presente entre crianças e jovens, certa dificuldade dos docentes em discutir um tema gerador de “muitos conflitos”, a falta de apoio pedagógico dos sistemas de ensino, até a defasagem na formação de professores sobre as relações raciais e educação. Após tantas “evidências” levantadas no grupo sobre os desafios e as dificuldades para o cumprimento desta lei nas escolas, a professora fez essa afirmação contundente que encerrou o seminário. Para alguns estudiosos da questão, presentes no seminário, esta frase pareceu sintomática daquilo que percebemos atualmente nas discussões sobre a implementação da Lei 10.639/03, ou seja, as implicações curriculares e pedagógicas suscitadas pela nova legislação vão percorrer um longo caminho até chegar efetivamente nas salas de aula.

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

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

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

e outros.<sup>54</sup> Mas, sobre a formação docente, o que vem se desenvolvendo ainda é muito incipiente, se limitando, muitas vezes, a relatos de experiências com a formação continuada ou constatações sobre a demanda por formação exigida pelos professores (Oliveira, 2005 e 2007; Souza e Crosso, 2007 e Oliveira e Lins, 2008).

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na primeira linha de pesquisa, busca-se investigar os saberes envolvidos nas atividades docentes que, se melhor conhecidos, podem contribuir para a qualificação através da formação e fortalecimento da identidade profissional docente.<sup>55</sup> No bojo desses estudos foi criada a categoria de “saber docente”, que procura dar conta da complexidade e especificidade do saber construído no e para o exercício da profissão.

---

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

A segunda linha de pesquisa focaliza a questão do currículo. Tributários das elaborações das teorias críticas,<sup>56</sup> alguns autores cunham a categoria “conhecimento escolar”, referindo-se a um conhecimento com configuração própria, recontextualizado a partir de necessidades e injunções da ação educativa. Neste sentido, opera-se também a utilização do conceito de “cultura escolar” que possibilita considerar a didática em suas articulações com o contexto sociocultural e com os saberes de referência, o que implica atentar para aspectos de ordem epistemológica.<sup>57</sup>

Fonseca (2001) afirma que o modelo da racionalidade técnica ainda persiste nos cursos de preparação dos professores de História no Brasil. A autora analisa o debate sobre o papel do professor de História na conjuntura de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos Superiores de História. Entretanto, numa análise mais atual, Ferreira (2008) constata que os modelos de racionalidade técnica vêm sendo retraduzidos e novos cenários de formação docente estão sendo propostos, apesar de velhos problemas ainda permanecerem, relativos à formação docente, isto é, a desarticulação entre teoria e prática e entre discurso e ação dos professores de História.

Acredito que este debate também está presente na formação docente para a educação das relações étnico-raciais. Pois, numa pesquisa exploratória com professores da educação básica (Oliveira, 2005), percebi que o texto propositivo das diretrizes é lido com sentidos diversos e reinterpretado a partir da experiência docente, dos seus conhecimentos pedagógicos e da marca das práticas de ensino. A formação inicial dos professores parecia deslocada e esquecida. Constatei que o texto da lei é problematizado e reinterpretado a partir de quem vive as contradições e desafios das relações raciais excludentes e estereotipadas dentro da sala de aula. Se a Lei 10.639/03 tenta produzir entre os professores de História uma univocidade de sentido, o retorno, ou seja, certa prestação de contas desse sentido não se efetiva, pois os processos, no ato da leitura, que envolvem a construção e atribuição de sentidos desses textos são plurais, subjetivos e vinculados a contextos formativos diversos daqueles que produziram o sentido intencional do texto oficial (Oliveira, 2005).<sup>58</sup>

---

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

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

58 Jaqueline Scalzer faz considerações semelhantes. Analisando as apropriações que os professores de História fazem dos PCNs na elaboração da História ensinada, ela conclui “que os professores de História ressignificam a proposta do documento

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

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

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

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

(...) a onda de reformas nos últimos anos não tem deixado muito tempo para que os professores assimilem as modificações introduzidas pelas propostas oficiais. As mudanças encaminhadas, justamente por não contarem com a participação direta dos professores no seu processo de elaboração, encontram neles

---

em questão, apropriando-se somente do que lhes convinha em função de seu contexto e de sua estrutura de trabalho (...)” (Scalzer, 2007, p. 1).

próprios típicos obstáculos à sua implementação. Se, por um lado, existem alterações na dinâmica curricular que agradam aos professores, por outro existem modificações que não são bem aceitas. Principalmente aquelas que interferem diretamente nas suas rotinas de trabalho (p. 203).

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

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

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

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

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

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

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

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

A dúvida que coloco aqui é como (e por que) os formadores, os historiadores e os professores, poderiam pensar o redimensionamento epistemológico de suas formações teóricas, na medida em que, novas interpretações da história se insurgem teimosamente no cenário acadêmico, principalmente pela mobilização para o ensino de História da África, pela nova historiografia da escravidão que evidencia a participação de africanos escravizados como sujeitos na história nacional e pelas críticas contundentes que revelam que, “antes de ser pensada em termos de cultura, ou em termos econômicos, a nação foi pensada em termos de raça” (Corrêa, 1998, p. 53).

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

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

### **3**

## **O curso de História da África na perspectiva dos sindicalistas**

“Fazer uma reforma de grande monta num setor social como a educação significa fazer política”

(Martins, 2000, p. 3)

Neste capítulo vou apresentar e analisar as propostas e ações dos organizadores do curso de História da África organizado pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação e pela Universidade Federal Fluminense.

Num primeiro momento, abordo o contexto histórico da presença do SEPE no movimento sindical docente do Rio de Janeiro para, em seguida, descrever a presença da questão racial nas discussões sindicais e seus desdobramentos em ações específicas até a realização do curso de extensão em História da África, expressas em documentos e depoimentos dos sindicalistas que organizaram o curso. Num segundo momento, apresento algumas considerações a respeito do desenvolvimento da proposta do curso de extensão de História da África identificando tensões e perspectivas.

### **3.1**

#### **Da fundação do SEPE à questão racial**

Em 1976, um grupo de docentes reuniu-se para discutir a intenção do governo militar de unificar as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais no antigo 2º grau. Ao final dos longos debates, esses docentes chegaram à conclusão que deveriam construir uma organização para encaminhar suas questões para os órgãos governamentais. Nesta perspectiva, foi criada a Sociedade Estadual dos Professores (SEP), em 16 de julho de 1977. Entretanto, já existiam duas outras entidades: a União dos Professores do Rio de Janeiro (UPERJ) e a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ). Em 24 julho de 1977 ocorre uma fusão dessas três entidades, com o objetivo de unificar as lutas econômicas e políticas do setor público de ensino. Assim, foi fundado o CEP - Centro de Professores do Rio de Janeiro.

Segundo os dirigentes do SEPE, o ano de 1979 é considerado um marco na história do sindicato, pois foi o momento em que os professores conseguiram conquistar um piso salarial equivalente a cinco salários mínimos, numa greve considerada histórica.

Outro marco considerado importante para os atuais sindicalistas foi a greve de 1986, onde 25 mil professores reunidos no Maracanãzinho conquistaram um plano de carreira que regulamentava o enquadramento por formação e a progressão por tempo de serviço. Em 1987, após discussões internas, o III Congresso da entidade aprovou a ampliação do seu quadro de sindicalizados, incluindo os demais profissionais de educação das escolas públicas que não eram professores. Neste ano, o então CEP, passa a se denominar Centro Estadual dos Profissionais de Educação (CEPE).

A partir da nova Constituição Federal de 1988, os funcionários públicos passam a ter direito à sindicalização. Assim, em dezembro do mesmo ano, o CEPE realiza sua primeira Conferência de Educação e aprova uma nova denominação: Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE).

A partir do final da década de 1970, o movimento dos professores da rede pública do Rio de Janeiro pode ser considerado o principal protagonista das discussões sobre a construção e a luta por uma educação pública de qualidade e democrática. Desde então, mas principalmente a partir da nova constituição de 1988, o SEPE tem primado por levantar discussões na sociedade fluminense que vinculam a luta econômica e sindical com as questões pedagógicas presentes no cotidiano dos profissionais das escolas públicas. Dentre essas questões, podemos destacar as discussões curriculares, de saúde, dos projetos políticos pedagógicos das unidades de ensino, dos planos de desenvolvimento da educação, da LDB e das diversas especificidades curriculares e temáticas políticas. Cabe ainda destacar duas atuações institucionais do SEPE: a primeira caracterizada pelas intensas articulações do sindicato com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), até o ano de 2006 e, a segunda, pelos intercâmbios com universidades e intelectuais.

Dentre as várias questões que permeiam as ações do SEPE, especialmente na década de 1990, se encontra a relação entre questão racial e educação. No entanto, estas discussões surgem de forma mais sistemática a partir do final dos anos de 1990, principalmente em torno das publicações nacionais da CNTE. Antes desse período, vários docentes já realizavam reflexões sobre a temática em suas unidades escolares, porém não ocorriam reflexões no âmbito do SEPE.

No VII Congresso do SEPE, em 1996, foi criada a Secretaria de Gênero, Anti-racismo e Orientação sexual (SEGAO), um setor específico da diretoria do sindicato que tinha a responsabilidade de incentivar e construir políticas de combate a qualquer forma de discriminação contra mulheres, negros e homossexuais (SEPE, 1996). A necessidade desta

secretaria foi justificada, na época, em função das discussões de gênero que várias sindicalistas realizavam no movimento feminista, mas também no contexto de ascenso do movimento negro após a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, realizada em Brasília em 20 de novembro de 1995. Entretanto, a questão racial começa a ganhar destaque no SEPE quando, em 1997, foi publicado e amplamente divulgado um caderno de educação da CNTE: “Anti-racismo: uma ação necessária”.<sup>59</sup> Esse foi o primeiro documento sindical que mobilizou alguns militantes a pensarem de forma mais elaborada as ações do SEPE sobre a temática racial na educação.

Em março de 1997 o SEPE realiza um importante evento denominado “Seminário por uma pedagogia sem exclusão: respeitando as diversidades”, cujos eixos foram “As diversas formas de exclusão social” e “A discussão da exclusão social no interior da escola e sua inserção no currículo escolar”.

Este seminário configurou uma primeira aproximação do SEPE com representantes do movimento negro, parlamentares e órgãos de instituições universitárias como o Pró-Afro da UERJ e uma representação da UFMG.<sup>60</sup> O que estava em pauta neste encontro era a necessidade de pensar novos sujeitos nas lutas sindicais e políticas, além da tradicional categoria classe social. Cabe registrar que o evento discutiu também as questões de gênero, de sexualidade, dos portadores de necessidades especiais, além da reflexão sobre cultura e currículo.

Em junho de 1997, várias professoras da direção do SEPE participaram do II Seminário Estadual “As questões das relações raciais na educação”, organizado por diversas entidades do movimento negro do Rio de Janeiro na UERJ (SEPE, 1997b).

Outro evento que marcou o início da participação de alguns dirigentes do SEPE de forma mais sistemática na questão racial, foi o II Encontro Nacional de Trabalhadores em Educação Anti-Racismo da CNTE, realizado em Recife, em junho de 1998. Ao final deste encontro, algumas propostas foram aprovadas, dentre elas: a realização de um curso sobre a História da África para o coletivo antirracista da CNTE; desenvolver ações políticas para pressionar o MEC a adotar políticas para a questão racial na educação e publicar o 2º caderno da CNTE sobre antirracismo na educação.<sup>61</sup>

---

59 Publicação oriunda do I Encontro Nacional de Trabalhadores em Educação Anti-Racismo da CNTE, em 1996, e que contém três textos de reflexão: “Africanidades brasileiras: discursos necessários para construção da democracia”; “Pobreza, etnia e educação no quadro de exclusão social” e “Negros e o mundo do trabalho” (CNTE, 1997).

60 O Professor Miguel G. Arroyo (SEPE, 1997a).

61 Deste encontro, destacam-se três conferências proferidas por militantes do movimento negro: “A História africana e os elementos básicos para o seu ensino”, de Henrique Cunha Jr., “Fazer pedagógico”, de Inaldete Pinheiro e “Implantação da cultura negra nos currículos da escola pública”, de Azoilda Loretto Trindade (CNTE, 1998).

Descrevo estes episódios e publicações para entender as movimentações subsequentes do SEPE na discussão racial, pois, é a partir de 1998, no VIII Congresso do SEPE, que se constitui efetivamente um coletivo da SEGAO, com elaborações próprias, resgatando as referências anteriores e articulando-se com os movimentos negros do Rio de Janeiro.

### 3.2

#### **A tese da Secretaria de Gênero, Anti-racismo e Orientação sexual**

Entre os dias 13 e 15 de novembro de 1998, foi realizado o VIII Congresso do SEPE na UERJ, com a participação de mais de 500 profissionais. Neste Congresso, foi apresentada pela primeira vez uma tese, denominada “Tese da Secretaria de Gênero, Anti-racismo e Orientação sexual”.<sup>62</sup> Esta foi preparada por um coletivo de profissionais que durante o ano de 1998 se reunia semanalmente para elaborar políticas sindicais e pedagógicas antirracistas para o SEPE. Segundo alguns dirigentes do SEPE, foi a primeira vez que uma tese sobre a questão racial foi apresentada num Congresso do sindicato.

De fato, observando os diversos documentos que esta pesquisa selecionou, esta tese pode ser caracterizada como um momento inovador nas discussões sindicais do SEPE. Dentre as principais formulações encontramos:

Existem opressões que vão além da divisão da sociedade em classes. São elas a opressão do homem sobre a mulher, adultos(as) sobre jovens e idosos(as), heterossexuais sobre homossexuais, brancos(as) sobre negros(as) e demais grupos étnicos. As mulheres, no século passado, jovens e grupos de orientação sexual diferenciada a partir dos anos 60, começaram a se revoltar de forma coletiva mantendo uma continuidade de ação superior à do movimento operário - muito mais suscetível a períodos de ascenso e refluxo. Da mesma forma, o povo negro nunca aceitou passivamente a escravidão que lhe foi imposta. Rebelou-se e organizou-se tendo os quilombos como expressão máxima de sua organização coletiva. A Secretaria de Gênero, Anti-racismo e Orientação sexual foi criada com o objetivo de canalizar esta revolta histórica dos oprimidos tendo em vista o alcance do real objetivo do sindicato: ser um instrumento eficiente de luta para a construção de uma sociedade justa, que respeite a riqueza da diversidade e que se apresente com igualdade de oportunidade e participação para todas as pessoas. (...) (...) Não se pode superar a opressão de classe sem que se conte com a participação de todas as pessoas que por ela são afetadas, mas que só podem, efetivamente, participar desta luta à medida em que, passo a passo, superem as opressões específicas a que estão submetidas. Pode-se concluir, portanto, que o movimento sindical precisa de espaços, como esta secretaria, para escapar do reducionismo classista tão comum no cotidiano da luta e tão prejudicial à ação efetiva de transformação social (Caderno de Teses do VIII Congresso do SEPE, 1998, p. 6).

Estes trechos revelam uma nova formulação no movimento sindical dos professores do Rio de Janeiro, isto é, a identificação de novos sujeitos na luta por transformações sociais e uma crítica ao “reducionismo classista”, ou seja, a classe social como categoria exclusiva de análise da realidade e intervenção sindical.

---

62 O termo tese, num congresso de movimento sindical, não tem a mesma acepção dos espaços acadêmicos. Escrever, apresentar e defender uma tese num congresso sindical significa apresentar um conjunto de ideias políticas, concepções teóricas e propostas de ações para uma determinada entidade sindical. As teses podem ser assinadas por signatários coletivos ou individuais. Na prática do movimento sindical, há sempre, nos congressos das entidades, momento em que alguns signatários das teses as defendem em contraposição a outras.

A tese mais adiante qualifica as opressões que os diversos indivíduos na sociedade vivem como a opressão de classe, de gênero, de geração, étnica, por orientação sexual e por serem portadores de necessidades especiais. Analisa também os aspectos comuns e diferenciados dessas opressões vividas pelos indivíduos e, ao final, proclama a necessidade estratégica da “aliança entre os oprimidos”:

No SEPE e na CUT, nos jornais de esquerda, na propaganda, nas manifestações, nas demais lutas dos (as) oprimidos (as) e sobretudo no movimento sindical devem haver espaços paritários e aos quais seja dada real importância para as várias reivindicações dos sujeitos oprimidos. Toda discriminação é uma forma de violência e, quem é vítima de violência carrega uma carga violenta de igual intensidade e que não pode ser anulada apenas com boa vontade. Tal carga de violência pode ser redirecionada contra si mesmo (a) - a opressão que atinge milhares de homens e mulheres em especial ou de doenças psicossomáticas - ou em direção a outras pessoas que não tem nada haver com isto - violência doméstica, contra negros (as) etc. - ou em direção à verdadeira responsável: a burguesia. A prática da aliança serve para canalizar a revolta inevitável que este sistema produz em direção aos/as verdadeiros (as) responsáveis e, por consequência, permitir a superação também da sociedade de classes. A aliança entre os sujeitos oprimidos é necessária para vencer. Nenhum destes sujeitos pode esperar sozinho a libertação do capitalismo porque este sistema tem a necessidade de manter o domínio sobre os(as) trabalhadores(as), alimentado-se das outras opressões. (...) Por fim, devemos dizer que os (as) trabalhadores (as) não foram capazes sozinhos de destruir o capitalismo e não é verdade que eliminada a estrutura de classe se elimina automaticamente todas as outras opressões que em grande parte são anteriores à opressão de classe (Ibid, p. 8).

Ou seja, nas argumentações, fica evidente uma concepção de que as discussões de raça, gênero e orientação sexual necessitam se articular à questão de classe, numa perspectiva que uma não se contrapõe a outra. Parece que o objetivo do coletivo era primeiro realizar uma reflexão mais geral para, em seguida, encaminhar propostas mais concretas para a discussão racial na educação. A tese em si não toca em aspectos específicos da educação antirracista. Seus militantes fazem um embate teórico, chamando os professores e sindicalistas a refletirem sobre a unidade dos oprimidos além da análise clássica das classes sociais.

A discussão pedagógica é realizada pelos membros do coletivo da SEGAO em outros espaços: na revista nº. 1 do SEPE, lançada no VIII Congresso e no relatório escrito pelo coletivo, em dezembro de 1998, que faz um balanço da atuação do grupo neste Congresso.

A revista do SEPE foi uma iniciativa elaborada pela direção do sindicato com o objetivo de fomentar reflexões pedagógicas que promovam interações entre movimento sindical e educação. No primeiro número, o diretor do sindicato Alexandre Batista da Silva, membro da SEGAO, publica seu artigo intitulado “Currículo: para que te quero? Uma proposta de subversão da lógica do pensamento dominante.” O artigo aborda a presença das discriminações raciais, homofóbicas e de gênero nos currículos escolares:

A lógica imprimida ao currículo escolar brasileiro é excludente e discriminatória. Prega, silenciosamente, a supremacia da raça branca sobre a indígena e a negra, (...) e outras discriminações decorrentes da hierarquia dada aos conteúdos e disciplinas. Historicamente, a concepção de mundo de nosso currículo é europeia e difunde toda uma ideologia que favoreceu e favorece a exploração do trabalhador (Silva, 1998, p. 11-12).

Após descrever alguns exemplos dessa perspectiva discriminatória dos currículos, o texto faz críticas aos PCNs e propõe uma ação necessária para a SEGAO: “A Secretaria de Gênero, Anti-racismo e Orientação sexual estudará uma proposta curricular que contemple essa nossa concepção de escola democrática”. (Ibid, p. 13)

Aqui fica evidente que no congresso do SEPE os membros da SEGAO preferiram realizar uma discussão mais teórica e política deixando a intervenção mais específica em relação à educação para um outro espaço. Isto fica ainda mais explícito num relatório escrito em dezembro de 1998 pelo coletivo da SEGAO:

(...), podemos considerar que no VIII Congresso do SEPE, nossa secretaria reafirmou e fortaleceu ainda mais seu perfil político e seu projeto de construção dentro da direção do Sindicato e na base da categoria. (...) Podemos afirmar que, a partir deste ano, nossa secretaria começa a dar visibilidade a um projeto político de construção das alianças entre os oprimidos, pelo menos na parte que nos toca dentro da categoria dos profissionais da educação do Rio de Janeiro (Relatório da SEGAO, 1998).

Neste relatório aparecem as discussões raciais específicas com algumas propostas de encaminhamento de ações, tendo em vista que as questões teóricas levantadas no Congresso, segundo o coletivo, começavam a conquistar adesões dentro do sindicato. Neste, faz-se uma relação de dezenove ações necessárias para o avanço das discussões propostas na tese, dentre elas destacamos duas:

(...) 2 - A realização de um curso de História da África em convênio com universidades e/ou entidades do movimento negro. (...) 18- (...) ao longo do ano de 1999; (...): realização de discussões sobre educação sexual; (...) sobre a alteração ou eliminação de algumas palavras no dicionário da Língua Portuguesa (esta proposta já foi aprovada no Congresso da CNTE); (...) (Ibid, 1998).

Como se pode observar as propostas são bem concretas, pois compreendem desde demandas específicas até propostas de grande porte como “a alteração ou eliminação de algumas palavras no dicionário da Língua Portuguesa”. Esta última visava à luta contra as expressões, existentes na Língua Portuguesa, que denotam racismos, sexismos e homofobias.

Para o coletivo, o ano 1998 termina com a realização de um debate sobre “A mídia e a negritude no imaginário social”, organizado pelo SEPE, realizado na UERJ e que contou com a presença de mais de 200 pessoas.

### 3.3

#### **“500 anos de resistência indígena, negra e popular”**

Após esta movimentação de um setor da direção do SEPE, um outro movimento promoveu o crescimento da reflexão étnico-racial no sindicato: as comemorações oficiais do Estado brasileiro sobre os 500 anos de descobrimento do Brasil.

Neste período, os movimentos sociais negros, indígenas, sindical e a esquerda brasileira, promoveram uma ampla crítica às comemorações oficiais, na perspectiva da

afirmação que “não havia nada a se comemorar”, mas protestar e construir uma agenda de reivindicações e ações para construir “outros 500”. O mais expressivo deste movimento, foi a iniciativa dos diversos setores progressistas da Igreja Católica junto a Confederação Nacional de Entidades Negras, o Conselho Indigenista Missionário, a Central de Movimentos Populares e o Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil para a celebração dos 500 anos de Brasil, com o manifesto “Brasil: 500 anos de resistência indígena, negra e popular”.

Essas articulações aconteceram durante todo o ano de 1999 e o SEPE se fez presente de forma organizada e intensa. Não podemos esquecer que, ao mesmo tempo, iniciavam-se as discussões no Brasil para a III conferência da ONU sobre o racismo, a intolerância, a xenofobia e outras formas correlatas de discriminação. Ou seja, foi um ano de intensas reflexões que estavam na pauta das ações do SEPE. Entretanto, o SEPE se envolve em mais duas iniciativas que se acumulam diante das pretensões do coletivo de sindicalistas que se organizaram no VIII Congresso: a campanha internacional pela libertação do jornalista negro americano Mumia Abu-Jamal e a organização de um coletivo de professores de História da rede pública através do sindicato.

A campanha pela libertação de Mumia Abu-Jamal inicia-se na década de 90, após sua condenação a morte pela justiça americana sem lhe dar o direito de defesa.<sup>63</sup> Esta decisão mobilizou a opinião pública internacional e os sindicatos filiados a CUT. O SEPE entra nesta campanha a partir de uma deliberação de assembléia da rede estadual de ensino no início de abril de 1999. Esta assembléia decidiu realizar uma paralisação de uma hora, no dia 23 de abril, para protestar contra o racismo e contra a condenação de Mumia Abu-Jamal. Em 19 de abril, o SEPE divulga um boletim especial, mobilizando a paralisação, divulgando pesquisas sobre as desigualdades raciais no Brasil e recomendando algumas discussões a serem realizadas com os estudantes durante o movimento proposto.

Em 18 de maio, o SEPE lança outro boletim, agora com o balanço das atividades realizadas na paralisação. Pelo que consta no boletim, parece que várias escolas estaduais realizaram eventos, debates, seminários e atividades culturais, protestando e denunciando o racismo no mundo e no Brasil. Os principais ativistas a frente dessa mobilização foram os membros da SEGAO.

---

63 Mumia Abul Jamal é um ex-integrante do Partido dos Panteras Negras. Jornalista e militante negro antirracista, foi preso em 9 de Dezembro de 1981 sob a acusação de ter assassinado um oficial de polícia na Filadélfia. Após julgamento questionável foi condenado a morte. Em 27 de março de 2008, a Corte Federal de Apelações dos EUA anulou a sentença, convertendo-a em prisão perpétua, além de conceder um novo julgamento.

A questão relevante nestes acontecimentos é que não há na história do movimento sindical do Rio de Janeiro uma iniciativa como esta, ou seja, de luta contra o racismo por parte de um sindicato e de uma parcela significativa de sua base que fez paralisação por conta de uma luta não econômica. Este fato pode ser caracterizado como um fator relevante na história do SEPE e que contribuiu para as movimentações subsequentes dos professores ligados ao sindicato.

Dizia anteriormente que no ano de 1999 estabeleceu-se uma agenda intensa para as reflexões raciais no SEPE. Neste sentido, um outro espaço foi sendo forjado, agora com outros diretores, não ligados a questão racial, mas que, ao final, contribuíram de forma relevante para afirmação desta temática no sindicato nos anos subsequentes.

Em abril de 1999, alguns diretores do SEPE ligados a área de História lançaram um movimento dentro do sindicato: a construção de um coletivo de professores de História para discutirem questões pedagógicas, curriculares e de formação profissional. No boletim do SEPE – Regional III, os sindicalistas, assim mobilizaram os docentes:

O sindicato dos profissionais da educação, além das demandas salariais e da luta pela qualidade na escola, precisa preocupar-se com os aspectos pedagógicos que envolvem as disciplinas ensinadas aos nossos alunos. Por isso, é fundamental a organização destas áreas, aprofundando questões específicas e trocando experiências vivenciadas em sala de aula. Sabemos também que muitas (os) professoras (es), apesar das adversidades e do pouco incentivo de grande parte das redes públicas à sua formação continuada, prosseguem os seus estudos, dedicando-se aos cursos de pós-graduação (...). Este empreendimento fortalece a necessidade de que tais profissionais apresentem os seus trabalhos, contribuam nos debates mais recentes da sua área, incentivando outros a fazerem o mesmo. Com este objetivo, reuniremos os professores de História e de Geografia numa primeira plenária, para que possamos discutir e organizar o primeiro encontro de história e de geografia da regional III, abordando, dentre outros assuntos: a atual situação do ensino destas áreas de conhecimento nas redes públicas municipal e estadual; as experiências cotidianas dos profissionais de História e de Geografia em sala de aula; a discussão de uma política de atualização e de incentivo à formação continuada; a reflexão sobre a pesquisa em tais disciplinas e as principais discussões acadêmicas nesta área. (...) (Boletim do SEPE – Regional III, 05 de abril de 1999, p. 3).

Este movimento se restringiu aos diretores do SEPE de uma determinada área do município do Rio de Janeiro. A organização deste movimento estava diretamente vinculada a direção da Regional III do SEPE<sup>64</sup> e refletia a intenção de alguns diretores e professores de História que, anos depois, em 2006, vão organizar o Curso de História da África analisado nesta tese.

Foram dois sindicalistas do SEPE que organizaram este curso.<sup>65</sup> O primeiro é o professor de História Marco Túlio Paolino, graduado pela UFF e professor da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro desde 1995 e da Rede Estadual desde 1998. Atua no

---

64 Na estrutura de organização da direção do SEPE verifica-se a existência de uma direção central e 28 núcleos municipais, que são as direções do sindicato nos municípios. Há também as nove regionais do município do Rio de Janeiro, que são as direções regionais do sindicato na capital do Estado.

65 No folder de divulgação consta que a realização do curso foi também organizada pela Regional VI, entretanto, não identificamos nenhuma participação direta de dirigentes desta Regional (SEPE, 2006).

SEPE desde 1997 e atualmente é membro da direção central do sindicato. A segunda é a professora de História Izabel Cristina Gomes da Costa, graduada pela UFF e professora das redes municipais do Rio de Janeiro e Duque de Caxias desde 1995 e 1996, respectivamente. Atuou no SEPE de 1997 a 2007 como diretora da Regional III.

Nas entrevistas concedidas pelos dois sindicalistas para esta pesquisa, eles esclarecem melhor a proposta originária deste coletivo de professores de História:

(...) a gente começou desenvolvendo um projeto relacionado à organização por área de formação, (...) o nosso projeto político era que o sindicato organizasse as especificidades da categoria. O professor tem uma identidade muito grande com o seu fazer pedagógico, então quem estuda Geografia (...) se identifica com a Geografia; compra revistas, livros, participa de seminário, cursos, palestras e o mesmo acontece com todas as disciplinas (...). E identificando essa questão, essa demanda da categoria, nós propusemos a organização e fizemos um chamado aos professores de História para organizarmos esse segmento dentro do sindicato (...), e começamos organizando os chamados “sábados históricos” (Professor Túlio).

(...) a ideia final era formar um coletivo de história, ou seja, de professores que estão pensando a sua atuação, sua área, a questão pedagógica, o seu papel enquanto historiador, as demandas do profissional de história, tempo de aula, (...), então seria uma discussão pedagógica e sindical nesse sentido, do papel do professor de história (...) (Professora Izabel).

Pelo que consta nos documentos a que tive acesso no SEPE, identifica-se primeiro a formação de um coletivo de professores de História, em abril de 1999, e a tentativa de construir encontros periódicos de professores de História da rede pública vinculados ao SEPE.<sup>66</sup> Nesses documentos identifiquei quatro encontros do coletivo de professores de História, sendo que os dois primeiros foram realizados em fevereiro e março de 2000, e tiveram respectivamente como temas: “O profissional de História e a educação” e “O índio no Rio de Janeiro”. Os dois últimos, em maio e agosto de 2000, debateram respectivamente os temas: “Escravidão africana na sala de aula” e “Currículo e interdisciplinaridade no ensino de História”. Eram os chamados “sábados históricos”, como informou o professor Túlio.

Dessas iniciativas destaco dois encontros. O primeiro refere-se as comemorações do dia 13 de maio de 2000, quando foi realizado o III Encontro do Coletivo de História na sede do SEPE. A discussão que contou com a presença de dezenas de professores foi a “Escravidão africana na sala de aula”, com a palestra da professora Azoilda Loretto Trindade e do professor Marcelo Paixão da UFRJ. Ao final deste evento foram encaminhadas algumas propostas de ação, como a participação no III Encontro Estadual do Ensino de História da UFF e no GT de Ensino de História da ANPUH daquele ano. Neste mesmo ano foi realizado o I Encontro de Professores de História nos dias 27 e 28 de outubro de 2000 (Revista do Sepe, nº. 7, 2000). Segundo os organizadores, este encontro tinha como objetivos discutir as

---

<sup>66</sup> Nos documentos pesquisados encontrei também uma iniciativa das Regionais V, VI, VIII e IX na qual promoveram o 1º Encontro de Geografia da Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, entre os dias 19 e 21 de novembro de 1998 (Revista do SEPE, nº 1, 1998).

questões relacionadas ao ensino de História, apresentar trabalhos acadêmicos elaborados por professores do ensino básico e integrar esses docentes com os professores das universidades que estariam trabalhando com temas afins. No entanto, os encontros de professores de História não tiveram uma continuidade. Os organizadores relatam que essa proposta não tinha adesão da maioria do sindicato por conta de “divergências políticas” com outros sindicalistas da direção do SEPE sobre a concepção de formação docente a partir do movimento sindical.

O Professor Túlio descreve esta polêmica na época:

A atuação do SEPE na formação dos professores é muito residual. Infelizmente predomina uma visão de que o papel do sindicato é cobrar dos governos esta formação e isto dificulta e atrapalha a atuação do sindicato junto à classe, até por que os professores têm uma carência muito grande na formação continuada, muitos saem da universidade e depois de cinco, dez anos, perdem esse vínculo com o estudo. (...) Quando o sindicato apresenta alguma iniciativa nessa área, o retorno dos professores é muito grande, então isso demonstra que existe um espaço para a atuação sindical nessa área da formação, no sentido de contribuir para a formação pedagógica (...).

E indagado sobre qual seria exatamente sua proposta de formação docente no sindicato, o professor revela o que ocorreu em torno da proposta e organização do I Encontro de Professores de História:

(...) buscamos interagir com a Faculdade de Educação da UFF na formação dos professores de História, principalmente com a professora Sônia Nikitiuk.<sup>67</sup> Buscamos participar dos encontros dos formadores dos professores de História, quer dizer, buscamos interagir nesse espaço acadêmico, levando a experiência que nós estávamos fazendo para a UFF e, com isso, ampliando a nossa movimentação na área de História. Então promovemos os chamados “sábados históricos” que foram crescendo e, cada sábado histórico, contávamos com mais gente. Contávamos com pessoas que se interessavam pelo tema, que queriam se engajar e chegamos a organizar o I Encontro dos Professores de História, a partir do sindicato. Mas, infelizmente o grupo majoritário do SEPE foi para o encontro para desarticular tudo aquilo que já tínhamos articulado e o encontro foi só esse mesmo. Esse grupo majoritário afirmou que a proposta daquele evento estava saindo do controle do sindicato e que eles não aceitavam isso, pois queriam um movimento atrelado ao SEPE. Nós colocávamos que a movimentação era maior que o sindicato, era algo que o sindicato deveria ser parte e não o único dessa movimentação, (...). Não queríamos que aquele movimento ficasse restrito ao sindicato, queríamos que o sindicato percebesse que essa movimentação era algo que poderia trazer frutos para a luta sindical, (...) interagindo com as próprias universidades que tinham cursos de História. Mas, infelizmente isso não foi compreendido e o encontro de História virou um espaço de luta política de projetos. E o projeto da maioria da direção do SEPE era esse: atrelar e na prática nunca puxaram nenhuma atividade nesse sentido. A única atividade que a gente puxou com esse caráter e que ganhou uma expressividade, eles foram para lá para desarticular. (...).

Este trecho da entrevista revela uma dimensão conflituosa de iniciativas que são realizadas no SEPE, que não unificam seus dirigentes além das questões econômicas e tradicionalmente sindicais. Quando o professor afirma que há um setor “majoritário” na direção, que não concordou com os encaminhamentos do Coletivo de História, faz-se necessário descrever qual seria a outra “concepção”.

A partir desse relato fui procurar essa outra concepção e, nos documentos pesquisados, identifiquei a apresentação de um pôster de quatro diretoras do SEPE (membros do “grupo

---

67 Professora da Faculdade de Educação da UFF.

majoritário”, segundo o professor Túlio) no 4º Congresso Nacional de Educação (CONED) em 2002, intitulado “Os sindicatos como lócus de formação de profissionais de educação”. Neste pôster, as autoras afirmam que os sindicatos têm um papel fundamental na formação docente. O SEPE é apresentado como um lócus de formação, pois desenvolve atividades que possibilitam um contato entre os profissionais da educação e as questões atuais nas reflexões educacionais. Dentre as atividades relacionadas, estão os seminários pedagógicos, os boletins do SEPE, os cadernos pedagógicos, as revistas, os livros, os cursos de extensão e de pós-graduação lato sensu em parceria com a UFF e com a UERJ etc. Para as autoras, essas ações do SEPE constituem:

(...) ação formativa que relaciona teoria e prática, nas dimensões profissional e política, contribuindo para que os profissionais, com e através de sua entidade sindical, possam interferir e resistir às políticas educacionais fundadas no modelo político-econômico de sociedade que se constitui como hegemônico. Dessa forma, o sindicato contribui para que o trabalho político-pedagógico a ser desenvolvido nas escolas seja voltado para a concepção de educação transformadora e libertadora. Para uma concepção de educação que valoriza as reais demandas da parcela da população que é atendida pela escola pública em nosso estado e municípios, incentivando, ainda, a mobilização e a organização da categoria (Lins, et. al., 2002).

A partir do texto deste pôster não percebi uma divergência de “concepção” sobre a formação docente. O que parece é que as supostas divergências não se encontram numa determinada “concepção”, mas na forma e nas intenções das iniciativas, ou seja, suspeito que há algo a mais na divergência sobre o I Encontro de Professores de História que parece se restringir às disputas internas por influência política na base do sindicato. O professor Túlio, relata que após essa iniciativa, o coletivo de História levou a proposta da continuação dos encontros no IX congresso do SEPE, realizada em 2000, mas foram derrotados na votação. Esta ocasião ele nos relata:

Então, levamos esse projeto para o Congresso do SEPE e lá mais uma vez fomos derrotados (...). Com a derrota, mudamos a nossa tática de ação, fomos implementar aquilo que acreditávamos na Regional III (...), onde é o nosso principal trabalho político sindical. Ali, apresentamos a proposta da organização dos professores de História em parceria com a UFF, através do NEC – Núcleo de Estudos Contemporâneos – para interferir no processo de formação dos profissionais de História.

Veremos mais adiante que essa “mudança de tática” vai propiciar ações paralelas de diversos dirigentes do SEPE nas questões raciais, ou seja, por um lado os sindicalistas da Regional III com os cursos de extensão em parceria com a UFF e, por outro, as continuidades e descontinuidades das movimentações da SEGÃO.

Entretanto, apesar das tensões e conflitos entre os dirigentes sobre a melhor forma de encaminhar certas iniciativas, o ano de 2000, como afirmei anteriormente, foi marcado pelas comemorações sobre os 500 anos de descobrimento do Brasil. Para esta discussão o SEPE estava unificado e, baseado em deliberações da diretoria, organiza e realiza um grande seminário denominado “Brasil pra lá de 500”, em 12 de abril na UERJ. Destaco este evento,

pois ele contou com uma participação inédita de professores que somente acontecia nas grandes mobilizações de campanhas salariais do sindicato. Participaram mais de mil profissionais para debaterem uma visão crítica da história brasileira com o professor de História Rubim Aquino, a História da África e a resistência negra com o professor Henrique Cunha Jr. e a resistência indígena com o Professor José Ribamar Bessa Freire.<sup>68</sup> Neste evento também foi distribuído à edição especial da Revista do SEPE sobre “Os outros 500 anos”, que dava destaque a questão racial, indígena e a História brasileira numa visão crítica e na qual escreviam diversos professores universitários.<sup>69</sup>

O tom e o calor dos debates daquele ano no SEPE também se refletiram no IX Congresso do SEPE, entre os dias 25 e 27 de maio, pois o tema central deste foi os “500 anos de resistência, indígena, negra e popular”. No caderno de teses específicas do Congresso que refletia as diversas posições políticas encontramos algumas ideias:

É tarefa para @s profissionais da educação descolonizar os conteúdos curriculares, contestar a História oficial branqueadora, subverter a lógica que a produziu, para estabelecermos espaços plurais, multiculturais onde as diferenças tenham direito de expressão. Repensar as relações entre identidade e diferença passa por abrir o debate sobre a etnicidade de cada um de nós (Caderno de Teses Específicas do IX Congresso do SEPE - Tese 1, 2000, p. 5).

Índios, negros, mulheres: 500 anos de exclusão. O projeto neoliberal aprofunda mais a segregação e o acúmulo de riquezas nas mãos de poucos. A escola não pode estar a margem destas questões e, em consequência, o SEPE, mais do que nunca deverá organizar, junto com a categoria, o movimento em prol da luta das populações marginalizadas (Ibid, Tese 3, p. 20).

A nossa História não pode ser vista de uma forma fatalista, pois se houve invasão, em contrapartida, houve e há resistência. Se existe História oficial dos bandeirantes, da aristocracia colonial, dos latifúndios, (...), existe a História dos oprimidos, que sempre foi esquecida. (Ibid, Tese 5, p. 29)

É preciso levantarmos em conjunto a bandeira das escolas para os indígenas, exigir escolas em todos os assentamentos do MST, pois só assim estaremos caminhando para um real movimento de organização inclusivo e unificado (Ibid, Tese 7, p. 40).

Este foi o tom principal das calorosas discussões desse Congresso do SEPE. Entretanto, não ocorreu a publicação de uma tese específica da SEGAO. Após buscar informações sobre este fato, soube que os militantes estavam muito envolvidos com os eventos dos 500 anos e a intensa agenda que se abria para a conferência de Durban no ano seguinte.

No entanto, o IX Congresso não conseguiu terminar seus trabalhos ordinários em função das acirradas disputas políticas internas. Assim, ao final deliberou-se que aconteceria, em novembro, a continuidade do Congresso com os mesmos delegados eleitos, mas com a

---

68 Além dessas conferências, o seminário contou com a participação de outros especialistas em oficinas sobre gênero, homossexualidade, os preconceitos nos livros didáticos e o samba na cultura brasileira (Revista do SEPE, nº 7, 2000).

69 Tais como: José Murilo de Carvalho (UFRJ), Regina Leite Garcia (UFF), Lená Medeiros de Menezes (UERJ), Gaudêncio Frigotto (UERJ), Jane Paiva (UERJ), Denise Brasil (UERJ e UFF) e Elaine Rossetti Behring (UERJ) (Revista do SEPE, nº 5 e 6, 2000).

possibilidade de atualizar algumas discussões. Foi nesta oportunidade que alguns membros da SEGAO lançam sua tese, agora numa perspectiva mais específica e levantando questões pontuais no campo da educação. A tese basicamente expressava um novo setor do sindicato que realizava essas discussões específicas, mesmo tendo alguns remanescentes da SEGAO de 1998. Isto fica explícito num novo discurso, com um tom mais acadêmico e que reproduzia o que os signatários da tese 1, afirmavam no Congresso em maio de 2000:

Iniciar o processo de resgate e o caminho para a construção coletiva de uma sociedade incluyente, passa também pela construção de uma escola que garanta espaço para as diferentes expressões culturais, reconhecendo que a escola não é o único espaço formativo, e que o conhecimento se constrói na teia de relações entre objetos e seus sujeitos. (...) Repensar as relações entre identidade e diferença passa por abrir o debate sobre a etnicidade de cada um de nós, (...). Cabe a Secretaria de Gênero, Anti-racismo e Orientação Sexual priorizar essas questões, levando o debate para dentro das escolas, estimulando o desenvolvimento de políticas anti-racistas e anti-sexistas, no sentido de combater todas as formas de opressão e exploração; investigar os mitos e os preconceitos presentes em nossa cultura e nos livros didáticos. É preciso avançar na construção de movimentos plurais, multiculturais, (...), garantindo a igualdade de oportunidades para todas e todos, dando visibilidade às múltiplas diferenças da humanidade (Caderno de Teses do IX Congresso do SEPE, nov. 2000, p. 32).

A partir dessa elaboração, o Congresso aprova algumas iniciativas para condução desta luta que se resume em trabalhar a identidade racial negra enquanto fator de desenvolvimento econômico, social e cultural de toda a sociedade brasileira; disseminar o estudo das relações raciais no interior das escolas e, sobretudo, nos cursos de formação de professores, em todos os níveis, considerando a versão dos movimentos de resistência e das lutas populares como elemento fundamental no resgate da história da humanidade em contraposição à história oficial; retomar o projeto "Por uma Pedagogia sem Exclusão" e avançar nos debates sobre os conteúdos discriminatórios contidos nos livros didáticos, que reforçam papéis sociais de submissão dos negros na sociedade.

O tom acadêmico a que me referi parece ter uma explicação interessante, pois nas articulações que o SEPE fazia, muitos dos seus militantes entravam em contato com os debates acadêmicos de então, como o multiculturalismo, a formação docente, a questão das identidades no contexto da globalização, entre outros.<sup>70</sup> Estes contatos por sua vez, rendiam a alguns militantes a oportunidade de ingressarem em programas de mestrados e doutorados na UFF, na PUC - Rio, na UERJ etc. Mas também havia a exigência de acompanhar a discussão que estava se apresentando com força: os debates acadêmicos em torno das políticas de ações afirmativas e a preparação da Conferência da ONU Contra o Racismo, realizada na cidade de Durban (África do Sul), em 2001.

---

70 Um exemplo concreto disto é que, entre 1998 e 2004, o SEPE e a Editora DP&A, publicaram diversos livros sobre educação, na coleção denominada "O sentido da escola". Nestes, foram publicados vários artigos de diretores do SEPE, de dirigentes da Regional III e de professores das principais Faculdades de Educação do Rio de Janeiro (Garcia, 2000 e Diniz, 2004).

### 3.4

#### **Ações afirmativas e as novas demandas na área de História.**

Após o IX Congresso do SEPE identificamos poucas iniciativas do sindicato sobre a questão racial. Segundo relato de alguns dirigentes, o foco de atenção nesta questão passou das discussões internas às políticas de ações afirmativas, muito em função do ascenso desta polêmica no Rio de Janeiro, principalmente a partir de 2002 com a adoção das políticas de cotas pela UERJ. Neste sentido, uma nova terminologia surge nas iniciativas e documentos do SEPE: as ações afirmativas.

Destaca-se neste período três momentos. O primeiro foi a apresentação de um projeto de pesquisa-ação denominado “Para Além das Políticas de Cotas: ou como chegar até as nuvens com os pés no chão”, elaborado no início do ano de 2002 pela SEGAO, com o objetivo de inserir a sociedade na discussão das políticas afirmativas para afrodescendentes no Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro. O projeto fazia a proposta de descrever quais são as principais dificuldades e estratégias de superação dos obstáculos que têm se colocado diante dos alunos negros e pardos de três universidades públicas do Rio de Janeiro. O projeto pretendia realizar algumas entrevistas com atores sociais considerados importantes para a análise, mas também para a promoção de canais de interlocução para o debate (SEPE, 2002a).

Este projeto foi especificamente elaborado para concorrer a um financiamento proposto em edital público pelo Programa de Políticas da Cor da UERJ em 2002. No entanto, o projeto ficou no papel, pois não foi selecionado. Mas, sua importância se revela na medida em que um setor do sindicato inicia uma tentativa de inserção articulada com a academia e a pesquisa educacional sobre as questões raciais.

O segundo momento acontece em julho de 2002, quando a SEGAO organiza o seminário “Ações afirmativas: múltiplos olhares”, na UERJ. Repetindo a tradição dos debates anteriores promovidos pela SEGAO, as discussões giram em torno da questão de gênero, etnia e homossexualidade. A questão racial, com a terminologia etnia, é abordada com o foco nas ações afirmativas, ou seja, as mesmas discussões anteriores sobre raça, currículo, livros didáticos e preconceito racial, agora se inserem numa discussão mais ampla sobre a ótica da inclusão social (SEPE, 2002b). O seminário obteve uma boa repercussão e adesão, pois participaram cerca de 50 profissionais da educação básica. Porém, os debatedores eram integrantes dos movimentos sociais e não tinham vínculos com universidades.

O terceiro momento foi o X Congresso do SEPE, realizado entre os dias 14 e 17 de agosto de 2002. Chama atenção, a tese da SEGAO que reeditou a tese do IX Congresso quase que na íntegra, com uma pequena diferença:

A criação da Secretaria foi um passo importante, mas parece que nem 1/3 da direção se deu conta disso. A participação da direção do SEPE no seminário “Múltiplos Olhares” comprova esta avaliação. Se considerarmos as direções das regionais e núcleos, aí a tristeza é imensa (Caderno de teses específicas do X Congresso do SEPE, 2002, p. 4).

Além deste trecho e outros que descrevem a conjuntura nacional daquele ano, todo o resto do texto é igual a tese lançada em 2000. Ou seja, parece que não houve uma nova elaboração e mais, agora, diferente de outros momentos congressuais, o trecho que destacamos revela certo refluxo das discussões raciais no interior da direção do SEPE.<sup>71</sup>

Porém, antes de adentrar nas discussões mais específicas da nova conjuntura nacional sobre a questão racial na educação, cabe retomar brevemente as polêmicas dos dirigentes da Regional III com os diretores do SEPE do chamado “campo majoritário”, sobre a política de formação docente do sindicato. Na entrevista com o professor Túlio, este declara que, a partir de certo momento, seu grupo formulou uma nova tática de ação sindical para implementar suas concepções, concentrando suas iniciativas na Regional III.

O que é interessante destacar é que a movimentação deste coletivo, numa nova “tática”, é contemporânea à repercussão das discussões, entre os professores de História, sobre a nova historiografia social da escravidão promovida, no Rio de Janeiro, por professores da UFF. Essa contextualização é importante na medida em que, na entrevista com o professor Túlio, ele destaca neste mesmo período uma relação de parceria com alguns professores da UFF para a continuidade dos “sábados históricos” da Regional III, entre os anos de 2002 e 2005:

(...) nós buscamos, no processo de organização dos sábados históricos a parceria com a UFF, com a Faculdade de Educação na área de formação de professores de História. Ali tinha a professora Sonia Nikitiuk e, na área de História, a nossa relação era com o professor Daniel Arão Reis, que nesse período também estava no NEC. O NEC sempre quis sair de uma lógica meramente acadêmica e buscar interagir com os movimentos sociais. E assim, houve uma junção de projetos. Por parte dele, discutindo no NEC e na UFF, sobre a importância de se sair dos muros da universidade e de ter um trabalho no processo de formação dos professores, promoveram uma parceria com o Governo do Estado num curso de formação de pós-graduação *lato-sensu*, no governo da Benedita. Então ele já tinha esse projeto, de um lado, e nós, por outro, vínhamos fazendo essa discussão. Então houve uma junção de interesses, e aí nós construímos a proposta de realizar cursos, onde o curso era o aspecto de aglutinação desses professores, para que nós pudéssemos desenvolver o nosso trabalho sindical (...).

Esse trecho da entrevista acontece no momento em que perguntei se a Lei 10.639/03 fazia parte das discussões do coletivo de professores de História a partir daquele ano. Foi

---

71 Segundo alguns sindicalistas, este refluxo se deve ao fato que, naquele momento, as principais discussões giravam em torno das eleições presidenciais de 2002 que apontavam a possível vitória de Luiz Inácio Lula da Silva do PT e das intensas polêmicas dentro desse partido, que desembocou na fundação, tempos depois, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Estas questões afetaram vários sindicalistas, diluindo os pontos de unidade e de iniciativas coletivas.

quando descobri que o curso de História da África era o terceiro curso promovido pela Regional III. O primeiro aconteceu em 2004 sobre a “História contemporânea” e o segundo, em 2005, sobre “História do Brasil Republicano”. A professora Izabel, por outro lado, relatou um aspecto importante que esclarece um pouco mais sobre este momento de organização dos cursos e as discussões acadêmicas no campo da História:

(...) a ideia dos cursos era para responder às demandas dos professores de História. (...) Porque só História? A História foi uma questão concreta, pois 90% dos diretores de escola e das pessoas que estavam em volta deles, eram professores de História. Estavam interessadas nas novas discussões na área de História. Isso gerou essa demanda interessante, ou seja, a gente percebia que essas pessoas estavam mais sensíveis à outras discussões que o sindicato estava fazendo. Essas pessoas, que a gente vê nas escolas, nas visitas que fazemos as escolas, não queriam ou não se viam sendo organizadas a partir da ação sindical, mas nos cursos estavam presentes, e algumas até começavam, muito poucas, mas começavam a participar mais da vida sindical a partir dos cursos.

Por outro lado, o professor Tulio, quando solicitado a responder sobre se o sindicato, a partir de 2003, chegou a discutir o surgimento da Lei 10.639/03, lembrou de uma atividade realizada pelo SEPE, em 2004, que nos parece revelar a inserção da discussão da nova historiografia social da escravidão entre os professores da educação básica, já que, neste evento, ocorreu uma massiva participação de professores de História, com mais de 100 pessoas presentes:

(...) tivemos algumas atividades, uma delas foi o lançamento do DVD da professora da UFF, Hebe Maria Mattos, “Memórias de Cativoiro”. O SEPE promoveu uma atividade com ela, mas também foi só uma atividade, inclusive, por que ela e o grupo acadêmico em que ela participa, procurou o sindicato em função do trabalho que a gente desenvolvia, pois ela é companheira do Daniel Arão Reis, que era a pessoa que articulava conosco as iniciativas dos cursos.<sup>72</sup> Então, como ela via que realizávamos essas atividades na Regional III, acreditou que era algo do sindicato. Propôs algo vantajoso para o sindicato, por que ela faria parcerias, seminários, cursos etc. O sindicato fez o lançamento do DVD a um preço mais em conta para a categoria, (...) mas ficou só nessa atividade.

Ou seja, parece que os cursos atendiam a uma grande expectativa de formação dos professores de História filiados ao sindicato. Além disso, e esse é um aspecto interessante, muitos professores se mobilizavam no SEPE mais em função do que este oferecia em termos de formação profissional do que nas convocações para as lutas econômicas. Fica explícito no depoimento da professora Izabel que nos encontros dos cursos compareciam mais profissionais do que nas assembléias convocadas pelo SEPE.

Não cabe aqui me estender na descrição dessas iniciativas dos primeiros cursos. O que interessa, nesta breve reflexão, sobre a nova “tática” dos dirigentes da Regional III, é o fato destas iniciativas terem sido determinantes para atender a grande demanda que se abriu a partir dos anos de 2003 e 2004 com a Lei 10.639/03. É o que vamos abordar no próximo tópico.

---

72 Esta parceria com Daniel Arão Reis se concretiza porque a professora Izabel foi orientanda deste professor no mestrado em História de 1997 a 2000 e, atualmente, também no doutorado em História da UFF.

### 3.5

#### **A Lei 10.639/03 chama o SEPE para uma nova dinâmica**

A partir do ano de 2003, a nova conjuntura das discussões raciais na educação ganha um impulso significativo com a sanção da Lei 10.639 em 9 de janeiro e a instituição da SEPPIR em 21 de março. Colocava-se para o SEPE, portanto, uma nova agenda de ações e formulações, pois, como analisávamos no capítulo anterior, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares foram conquistando espaços na academia e nos movimentos sociais como uma das formas de luta antirracista mais presente no contexto atual da sociedade brasileira. E para alguns dirigentes do SEPE, que já estavam presente nestas discussões desde meados da década de 1990, este debate fazia-se extremamente necessário. Neste sentido, foram identificadas algumas iniciativas que ocorreram dentro do SEPE, dentre eles o curso de extensão de História da África da Regional III, bem como alguns eventos e as novas formulações expressas nos Congressos do SEPE de 2005 e 2007.

Inicialmente, observa-se um movimento semelhante ao que ocorreu em 2002 quanto a mudança de terminologias para o tratamento da questão racial. Das terminologias oriundas dos movimentos sociais às terminologias acadêmicas no início deste século, forjam-se a partir de um outro contexto, terminologias governamentais. Assim, os termos “políticas públicas”, “políticas de reconhecimento” e “políticas de reparação”, foram usados para referendar propostas do movimento sindical docente.<sup>73</sup>

Expressão disto foram as reflexões realizadas no seminário “Desafios das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial”, organizada pelo SEPE nos dias 26 e 27 de novembro de 2004, na UERJ. Neste evento, foram convidados alguns professores universitários e algumas personalidades que integravam o governo federal e as administrações municipais.

Os objetivos deste evento demonstravam esta nova perspectiva, pois tratava-se da discussão da Lei 10.639/03, da apresentação de dados e propostas governamentais relacionados a política de ação afirmativa e de disponibilizar aos educadores, pesquisadores e estudantes, conteúdos e metodologias para elaboração de trabalhos. Neste sentido, foram

---

73 Uma explicação para esta mudança parece decorrer de um novo contexto de atuação de muitos sindicalistas a partir da virada do século que ascenderam a postos governamentais de gestão de políticas públicas setoriais ou mais amplas, além de se integraram às estruturas do poder legislativo, principalmente como assessores parlamentares. Por outro lado, nas reflexões realizadas em eventos e formuladas em documentos, as pesquisas acadêmicas se fazem presente, bem como os aspectos desafiadores e contraditórios de implementação de políticas, frente às poucas mudanças estruturais do Estado brasileiro.

debatidos alguns temas como: “Africanidade na formação de professores e nos currículos”, “As metodologias para implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial”, “A ação afirmativa nas universidades públicas” e “A pesquisa dos pesquisadores negros e sua produção intelectual” (SEPE, 2006b).

Apesar dessas iniciativas, a SEGAO não parecia conseguir retomar as intensas discussões que ocorriam no SEPE entre os anos de 1998 e 2000. Como vimos no Congresso do sindicato em 2002, havia certo isolamento da discussão racial em função de outras prioridades mais abrangentes. Este quadro se refletiu também no XI Congresso do SEPE, em 2005. No caderno de teses, não encontrei nenhuma tese específica sobre a questão racial. Identifiquei somente duas elaborações específicas: uma tese assinada por alguns membros da SEGAO (tese 7) que apresenta uma breve citação da questão racial e outra assinada pelos professores Túlio e Izabel (tese 4) que retomavam a formulação da criação de coletivos de professores por disciplinas.

A pauta de discussões do Congresso abordava um item denominado “Políticas Educacionais”<sup>74</sup> e neste, todas as teses formulavam ideias e propostas de ações. É neste item que a tese 7 formula uma de suas ideias a respeito da conjuntura política da época:

O Brasil ainda é recordista mundial em concentração de renda, com índices preocupantes de população sem condições mínimas de higiene, educação de qualidade e atendimento a saúde. Se considerarmos o viés étnico e de gênero, temos de afirmar que a pobreza e as formas diferenciadas de exclusão no Brasil têm cara: é negra e mulher (Cadernos de Teses do XI Congresso do SEPE, 2005, p. 39).

Esta é uma formulação que reflete o acúmulo de uma massa crítica do pensamento atual sobre as relações raciais no Brasil que afirma o racismo como elemento estrutural das relações sociais brasileiras, expressos em diversas pesquisas e dados oficiais do Estado brasileiro (Theodoro, 2008).

Na tese 4 encontramos a formulação dos dois professores entrevistados por esta pesquisa. Na tese, esses professores voltam a insistir na proposta de construção de coletivos como uma dos itens das políticas educacionais do SEPE:

A terceira proposta parte da avaliação das iniciativas para formação de coletivos de professores por áreas de conhecimento. Consideramos que a experiência vivenciada no Coletivo de História no ano de 2000 foi bastante positiva, pois aglutinou profissionais dessa área que se entusiasmaram com a possibilidade de troca de experiências e da discussão do seu trabalho pedagógico (...). Os valores ideológicos e culturais do capitalismo/neoliberalismo se enraízam pelas diferentes áreas de conhecimento, desde suas matrizes científicas. Além disso, segundo múltiplos critérios, há o trabalho de seleção e adaptação do conhecimento trabalhado nas universidades e nos centros de pesquisa para a utilização pedagógica, na forma de conhecimento escolar. Nessa produção também existem critérios políticos e campos em disputa. Por isso mesmo, nós educadores não somos chamados a interferir e decidir sobre ela, ou só em alguns papéis secundários. São os profissionais que atuam sobre cada uma das áreas de conhecimento que podem repensar a produção do conhecimento escolar nas suas respectivas áreas. Acreditamos que grupos de trabalho (GTs) devem ser organizados e estimulados pelo SEPE com este objetivo. Estruturados por áreas

---

74 Políticas Educacionais são definidas no SEPE como parte das políticas sociais desenvolvidas pelo Estado.

de conhecimento e atuando na diversidade do real, os GTs poderão realizar uma importante disputa ideológica (Cadernos de Teses do XI Congresso do SEPE, 2005, p. 26).

Este momento de apresentação dessa proposta, já traduz as experiências que esses professores vivenciaram em 2004 e 2005 com os primeiros cursos da Regional III. E é a partir dessa experiência que surge a proposta do Curso de Extensão em História da África, em 2006.

A professora Izabel, afirma as razões desta proposta:

A ideia de fazer esse curso era, na verdade, uma continuidade dos cursos anteriores que estávamos fazendo, relacionada a história contemporânea e a História do tempo presente. (...) No caso de história da África, acabamos acompanhando a discussão do processo de promulgação da lei e da movimentação que isso gerou. Mas, na verdade, respondemos a uma movimentação que havia dos profissionais e dos estudantes de história. Na história da África, há uma lacuna muito grande sobre o conteúdo. Então, o nosso objetivo acabou sendo esse de acompanhar essa demanda dos professores. E houve uma resposta muito grande nesse sentido, pois vimos um interesse muito grande de profissionais, não só de História (...), mas de muitos professores do primeiro segmento, dos estudantes, principalmente da rede privada.

Na mesma linha de argumentação afirma o professor Túlio, quando solicitado a falar um pouco sobre a ideia do curso relacionada a Lei 10.639/03:

(...) a Lei vai ser elaborada e aprovada durante o processo que estávamos intervindo nessa dimensão da formação, (...). Aproveitamos esse processo para entrarmos com essa discussão, ou seja, de que o professor de História deveria ter por parte do poder público maiores investimentos na formação, para que a Lei fosse efetivamente aplicada e, por outro lado, que o sindicato não abrisse mão de interferir nesse processo de formação. Cobrando do poder público sim, mas também realizando atividades que demonstrassem qual era a visão que o sindicato tinha sobre esta iniciativa governamental, (...), por que o governo apenas adota algo fruto de uma mobilização, de uma pressão da sociedade pelos movimentos organizados que já se preocuparam com essa questão. Mas, não chegamos a discutir isso como um tema específico, fazia parte das preocupações dos profissionais que vinham participar dos encontros. Os primeiros “Sábados Históricos” tinham um caráter muito mais de aglutinação das diversas preocupações que o professor de História tinha, e canalizamos esse grupo plural de interesses específicos, para movimentações onde cada um pudesse dar vazão a sua preocupação principal. (...) na época em que o curso foi organizado, esta questão da História da África estava muito mais em evidência e havia uma carência do professorado de História de atividades de formação desta área. Por que a Lei estava começando a ser implementada, havia toda uma cobrança de que essa Lei fosse realmente encaminhada nas escolas pelos professores e percebemos que não havia formação anterior nas universidades, não existiam disciplinas específicas sobre o tema. Esse tema, muitas vezes, passava despercebido por todo o curso de graduação do professor. No máximo, o que se estuda na graduação é a História da África contemporânea no processo da luta contra a colonização, no processo de luta pela independência e descolonização. (...) um pouco da partilha da África pelas grandes potências europeias, sempre numa visão marxista, do contexto da guerra fria, ou então, no período que antecede a Segunda Guerra Mundial, quer dizer, sempre em função da história da Europa, daquela visão eurocêntrica. Então essa preocupação era algo que existia, mas não de maneira organizada. Nós buscamos com a atividade do curso dar vazão a essa demanda. Só que infelizmente foi apenas um curso, não conseguimos dar continuidade.

Mas o professora Izabel nos fornece uma informação relevante, pois afirma que o Curso de História da África surge também do reflexo das iniciativas que as Secretarias Municipais de Educação faziam junto ao professorado no sentido de propiciar a discussão da Lei 10.639/03 nas escolas:

(...) foi uma movimentação a partir de alguns núcleos e algumas regionais que respondeu a uma demanda que já estava existindo. Porque as secretarias começaram a fazer cursos e muitos professores colocavam essa questão. Então acho que houve uma sensibilidade das regionais e alguns núcleos para incorporar essa discussão.

Percebe-se nitidamente que a ideia do curso de História da África na Regional III é o resultado de dois movimentos distintos: por um lado, da articulação de uma proposta de formação de um coletivo de professores de História que atendia os interesses políticos e sindicais de um determinado grupo e, por outro, da grande mobilização nacional, através do movimento negro e dos órgãos públicos ligados à área de educação que despertaram o interesse numa ampla parcela de professores da base do SEPE. Isto pode ser verificado na ampla repercussão que a divulgação do curso suscitou entre os filiados do SEPE e em muitos outros profissionais da rede privada, inclusive, entre muitos estudantes de graduação. Como afirma o professor Túlio sobre o início da organização do curso:

Para nós foi uma experiência nova porque não sabíamos direito o que íamos abordar, se trabalharíamos mais essa questão da sala de aula ou se trabalharíamos mais a questão histórica. Então foi algo para nós realmente inicial, de como é que iria ser essa construção. (...) No início imaginávamos que a maioria dos participantes seria da categoria. Mas fomos surpreendidos com uma grande participação dos estudantes. (...) O teatro do ISERJ cabe praticamente 500 pessoas, não esperávamos encher o teatro, trabalhávamos sempre com uma média de 80 pessoas, achávamos que alcançar esse número seria uma vitória, mas (...), nos surpreendemos com o que aconteceu. Esse foi um dos maiores cursos que fizemos.

No desenvolvimento do curso, segundo os organizadores, ficou explícita a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre as propostas contidas na Lei 10.639/03. O que aparece nos depoimentos dos organizadores do curso é a lacuna dessa temática na formação inicial e o desafio de discussão dos conhecimentos sobre África e a questão racial no Brasil entre os professores. O professor Túlio relata as dificuldades dessa discussão num primeiro balanço que fez sobre o curso:

(...) isso é algo que não é abordado na universidade. Se não era abordado nos anos 80, na década de 90, período que muitos ali tinham se formado e estavam realizando o curso, e mesmo durante o início desse novo século, quando essa nossa iniciativa ocorreu, não havia ainda cadeiras específicas nas universidades. Diferente de hoje, quando você já tem alguns departamentos, algumas áreas específicas; concursos de professores especialistas nessas áreas etc., mas nesse momento esse processo ainda era muito inicial.

Já a professora Izabel demarca uma questão teórica de formação histórica, mas também, de formação pedagógica:

No caso de História da África percebíamos que nós mesmos, enquanto organizadores, desconhecíamos. Não só da história da África, mas das comunidades antes da escravidão e da História da África do século XX. Essa então, uma lacuna completa. A África que conhecíamos era aquela das comunidades tribais, da escravidão no Brasil, da luta pela descolonização, ou seja, algo muito geral. Mas, sobre as nações africanas no século XX, o desconhecimento é completo. A África para os professores é uma espécie de continente personalizado na escravidão. Então há muitas dúvidas a partir dessa lei: Que países são esses? Que comunidades são essas? Que histórias diferenciadas eram essas? Há um desconhecimento sobre a África do Sul, Angola, Moçambique, Guiné, Egito, Congo etc. (...) acho que há uma lacuna. Então, a África acabou sendo, no curso, uma grande novidade e um espanto: Que África contemporânea era essa que a gente não conhece? Mas, acho que há outra lacuna, em alguns casos, da própria teoria da disciplina de História, principalmente no aspecto pedagógico. Ou seja, não há a ligação entre a história e como se trabalha na educação, e essa questão, sempre aparecia na última aula dos cursos, que era uma aula de balanço e de fechamento. A reivindicação dos professores presentes sempre foi essa de dar continuidade e abordar a parte mais pedagógica ou de como trabalhar isso em sala de aula.

Suas avaliações quanto a discussão da implementação da lei, dos conteúdos e da recepção dos professores no curso, parece evidenciar, por outro lado, um grande desafio, ou seja, a temática das relações raciais nas escolas:

(...) acho que essa discussão desperta a sensibilidade dos professores e dos alunos para a questão étnica, do afrodescendente, dessa identidade. Como é que você vai ter identidade com algo que você não conhece ou com a história que você acha que não existe? Ora, se alguns dizem: "eu sou afrodescendente" "eu sou negro", logo, outros se perguntam, de que história? Do escravo que é a única referência que você tem? (Professora Izabel).

Esse dois professores quando solicitados a falarem sobre a implementação da Lei 10.639/03, inseridos neste projeto do curso e nas discussões que acompanharam, identificam diversas questões já bastante debatidas na literatura acadêmica. Entretanto, percebe-se as marcas de suas práticas pedagógicas e, evidentemente, de suas formações profissionais:

Os livros didáticos ainda expressam muito pouco a História da África. E muitos alunos têm como única leitura o livro didático, e quando o livro não expressa essa demanda, fica difícil de se trabalhar nas escolas, essa seria uma primeira leitura. Uma segunda é o fato de ainda existir uma resistência muito grande do professorado que ainda tem uma lógica conteudista. Ou seja, ele tem que dar todo o conteúdo: se ele não trabalhar História antiga europeia ou se ele não trabalhar o feudalismo na Europa, não vai chegar a trabalhar a História contemporânea e nem o Brasil. Então, a própria dimensão curricular precisa ser redefinida. Já existem algumas iniciativas, mas ainda está muito aquém do que nós necessitamos para que realmente a lei seja implementada.

Eu estava participando de uma reunião dos professores de História, em Belford Roxo, e um professor comentou: "nós temos que incluir História da África, alguma coisa a gente tem que falar!" Ou seja, uma formalidade para dizer que deu História da África. E ele perguntava: "Aonde é que a gente coloca? Ah, quando se fala sobre escravidão no Brasil, a gente cita alguma coisa". Ou seja, é assim que grande parte do professorado vê a implementação da Lei. Essas dificuldades com o livro didático e a dificuldade com a organização do currículo, reflete a formação desses profissionais. As perguntas sobre como trabalhar junto aos alunos essa nova consciência da importância da cultura afro-brasileira, da formação étnica do povo brasileiro, da contribuição dos africanos no nosso país, está por ser explorada (Professor Túlio).

(...) eu vou agora em maio [2009] para a rede municipal,<sup>75</sup> e a minha perspectiva é como integrar essa discussão dentro dos programas de História. A princípio, não tenho o propósito, e nem acho que isso seja correto, de criar uma cadeira de História da África, porque acho que essa é uma discussão que tem que estar presente em todas as disciplinas. E o que vai demandar mais para aplicar a lei é uma maior formação, porque não temos esse conhecimento. Então, o meu desafio vai ser esse. Acho que temos que superar outra debilidade que é de informação, que ainda é eurocêntrica. Pois, o que conhecemos é a História da Europa, da Revolução Francesa, da Revolução Industrial, e até quando falamos em América, é tudo a partir do olhar eurocêntrico. Então, ainda tenho essa dificuldade que preciso superar (professora Izabel).

Um aspecto interessante que surgiu na entrevista com o professor Túlio foi a discussão sobre a intervenção política do sindicato para contribuir na aplicação da Lei. Seu depoimento aponta para a necessidade de articulação com outros espaços de formação e elaboração de políticas públicas. Neste sentido, seu depoimento parece confirmar a epígrafe do início deste capítulo, ou seja, para se fazer uma reforma educacional de grande porte na educação é necessário fazer política. Essa parece ser uma das pretensões do professor Túlio quando solicitado a responder a pergunta de como esta discussão poderia continuar no sindicato:

---

75 A professora Izabel estava licenciada da sua função docente no município de Duque de Caxias desde 2007, em função das suas obrigações acadêmicas no doutorado de História da UFF.

Em primeiro lugar manteríamos essas atividades de formação, manter a realização dos cursos. Por que quando o sindicato realiza um curso ele aglutina, aglutinando você dá voz àquele que foi chamado a participar de uma atividade de formação. Ao final do curso, você vai fazer uma avaliação e novas demandas irão surgir. (...). Segundo, realizar parcerias com instituições que tenham esta questão como algo formador da sua entidade, ou como uma preocupação importante da sua intervenção social. Citaria aqui como exemplo o CEAP (Centro de Articulação das Populações Marginalizadas). Terceiro, deveríamos procurar as universidades, especialmente as universidades públicas. (...) para realizar parcerias, para ver como podemos interferir nessa formação, ou seja, o sindicato com uma tarefa mais ativa nessa área pedagógica. (...) É necessário também que a gente interfira para que as universidades estejam dispostas a realizar esta parceria. É óbvio que isso depende da postura do sindicato.

Antes de entrar no outro olhar sobre o curso de História da África, ou seja, a dos professores formadores, faz-se necessário identificar algumas repercussões dessa iniciativa dos dirigentes da Regional III no conjunto da militância sindical do SEPE, pois, a partir do ano de 2006, há um novo envolvimento por parte de novos dirigentes e algumas novas elaborações sobre a questão racial e a educação.

A identificação dessas repercussões, dizem respeito às demandas que se abriram em função de uma lógica nacional de mobilização. Ou seja, se já em 2005 inicia-se uma ampla divulgação do MEC sobre a Lei 10.639/03, bem como uma pressão dos movimentos negros e dos órgãos governamentais sobre os professores, a mobilização da Regional III, com um curso que garantiu a presença de cerca de 300 pessoas durante seis sábados de 15 em 15 dias, não passou despercebida dos olhares e atenções dos membros da SEGAO e de outros dirigentes do SEPE que jamais tiveram a questão racial como preocupação.

### 3.6

#### **A Secretaria de Combate a Discriminação Racial do SEPE**

O Curso de História da África da Regional III aconteceu entre maio e julho de 2006. Era um período em que, como vimos no capítulo anterior, as mobilizações em torno da Lei 10.639/03 fervilhavam no cenário educacional com a divulgação nos sistemas de ensino das publicações do MEC, a realização do curso a distância da SECAD, a divulgação em várias escolas do Rio de Janeiro do Projeto “A Cor da Cultura” e dezenas de publicações acadêmicas nos principais encontros científicos da área de História e de Educação. Ocorria também a abertura de diversos cursos de pós-graduação *lato-sensu* sobre História da África em diversas universidades do país, bem como o início sistemático de investimento intelectual e editorial de pesquisadores e jornalistas contra as políticas de ações afirmativas.<sup>76</sup> Na área governamental, a articulação entre a SEPIR, o MEC e a Fundação Cultural Palmares, se fazia presente em todos os eventos oficiais dos estados brasileiros, divulgando suas ações e

---

76 São as iniciativas de intelectuais e jornalistas que sistematicamente escrevem nos grandes jornais de circulação nacional como: Ali Kamel da Rede Globo, Demétrio Magnoli da USP, entre outros.

publicando dezenas de obras científicas e didáticas. Essa conjuntura não passou impune aos olhares de uma parcela significativa da direção do SEPE. E nos últimos três anos as discussões raciais retomam forças que, aparentemente, parecem contagiar alguns militantes do sindicato.

Algumas novidades surgem no cenário de discussão da questão racial no SEPE. No início do curso da Regional III, nos dias 26 e 27 de maio de 2006, a SEGAO promove uma reedição do “Seminário Múltiplos Olhares”. Diferentemente de 2002, houve uma maior participação de diretores do SEPE, incluindo dirigentes dos municípios de Mesquita, Queimados e Mendes. Outra diferença foi a presença de diversos professores universitários da UCAM, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e UERJ. As discussões se desenvolveram em torno das mesmas temáticas da edição anterior. No entanto, a discussão racial ficou focada na Lei 10.639/03. Este evento contou com a participação de mais de 300 pessoas no auditório do Clube Municipal do Rio de Janeiro (SEPE, 2006c).

Em 9 de novembro de 2006, outro setor do SEPE toma iniciativa na discussão sobre a Lei 10.639/03. Trata-se da Regional II em parceria com as Regionais VI e VII. Com o tema geral “Os profissionais da educação diante das reformas: sujeitos ou meros executores?”, discutiu-se dentre outros temas: “A África no Currículo – Lei 10.639/03” (SEPE, 2006d). O evento contou com a participação de cerca de 150 profissionais numa escola pública da zona norte do município do Rio de Janeiro. Dentre os palestrantes convidados estavam professores da UFRJ, da UERJ, da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e um representante da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Em 19 setembro de 2007 acontece um evento relevante para o SEPE: a Audiência Pública promovida pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), organizada por uma Comissão Especial de deputados estaduais denominada “120 anos de Abolição da Escravatura”. O tema da audiência foi “História e Cultura Afro-Brasileira - Aplicação da Lei 10.639/03”. A audiência representava um dos eventos comemorativos dos 120 anos da Abolição organizado pela Comissão de deputados estaduais. Uma das preocupações políticas desta Comissão era investigar a aplicação da Lei 10.639/03 no estado. Neste sentido, foram convidados para o debate alguns sindicatos docentes, Ongs, a Secretaria Estadual de Educação, a SEPPIR e a SECAD do MEC. Representando o SEPE, estava a diretora Marize de Oliveira Pinto, que na época era a principal representante da SEGAO. Dois momentos chamaram atenção: a exposição dos planos de trabalho da SECAD e uma

polêmica entre o SEPE e o CEAP a respeito da participação do sindicato nas discussões sobre a Lei 10.639/03.<sup>77</sup>

A professora Leonor Araujo foi a representante da SECAD, veio de Brasília especialmente para esta audiência e relatou as principais ações do MEC para implementação da lei, destacando especialmente que as audiências públicas deveriam se transformar em ações efetivas, pois, quando se discute a lei se está debatendo os espaços de poder na sociedade brasileira, por conta de nossa história de racismo e exclusão social dos negros nos sistemas educacionais. De forma eloqüente, afirmou que a lei está tentando promover uma outra memória histórica, uma outra identidade para o país e novas formas de pensar a realidade brasileira. Destacou também que o ensino de História da África não é exclusividade dos professores de História e todo professor que discutir a questão se defrontará com as manifestações de racismo dentro da escola. Com um discurso altamente politizado, Leonor Araújo declarou que o histórico de construção da lei e sua aplicação, é uma questão política e não meramente pedagógica. Porém, quando abordou os aspectos pedagógicos, disse que é necessário maior qualificação dos gestores de ensino, o fornecimento de materiais didáticos de qualidade e, na formação docente, o necessário entendimento de que o professor não pode ser formado apenas nos aspectos de conteúdo, mas especialmente nos aspectos atitudinais, pois considera estes uma questão central, já que é no campo da política racial que se estabelecerá o grande desafio de aplicação da Lei 10.639/03.

Outras entidades fizeram exposições e colocaram questões e reflexões quanto ao racismo nas escolas, a formação docente e os livros didáticos. Entretanto, ocorreu um momento de acirramento dos debates que envolveu diretamente o SEPE. Ivanir dos Santos, dirigente do CEAP desde a década de 1980, após fazer algumas considerações sobre a importância da lei e das ações de formação de professores que o CEAP realiza em parceria com diversas Secretarias Municipais de Educação e a Secretaria Estadual de Educação, declarou que o SEPE não está participando desta discussão sobre a lei e que o sindicato se omite, quando poderia ser um forte aliado do movimento negro.

A representante do SEPE não estava naquele momento na mesa dos debates, tinha apenas chegado e estava no plenário aguardando ser chamada pelos organizadores. Quando foi solicitada sua palavra, a primeira parte de sua fala foi um breve histórico das ações do SEPE sobre a questão racial desde a década de 1990. Em seguida, fez uma avaliação de que

---

<sup>77</sup> O relato que segue representa minhas impressões e avaliações acerca das falas e depoimentos de alguns atores convidados para o evento. Não tive a oportunidade, até a presente data, de ter acesso as gravações áudio-visuais realizadas pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, através da TVAlerj. Estava presente neste dia, pois considerava uma oportunidade única para registro nesta pesquisa.

as relações raciais nas escolas públicas ainda se baseiam, metaforicamente, “nas relações entre Casa Grande e Senzala”. Neste sentido, considera que esta lei contribui para, inclusive, mobilizar os sujeitos das escolas para transformar as relações interpessoais.

Na questão da formação docente identificou um grande desafio, e aqui, teceu uma crítica ao Estado e às Ongs, principalmente aquelas que “querem substituir” o Estado. Afirmou que é papel do Estado assumir esta formação, mas o que vem acontecendo no Rio de Janeiro é a substituição deste papel pelo movimento negro, numa lógica que condiz com as políticas neoliberais. Além disso, situou um aspecto essencial na formação de professores, ou seja, para a lei vigorar de fato, faz-se necessário um grande investimento público na formação inicial dos professores.

Esta fala, a meu ver, representou para os presentes a explicitação de uma política sindical nas questões raciais e, no aspecto da formação docente, uma crítica direta e explícita ao CEAP e às outras Ongs. Evidência disto é que, ao final da audiência, o deputado Gilberto Palmares, presidente da Comissão, ressaltou a necessidade da presença do SEPE na Comissão Especial dos 120 anos da Abolição para ajudar na discussão de implementação da lei, já que o SEPE era a maior entidade ali presente.

Após a descrição destes momentos, chega-se ao XII Congresso do SEPE, realizado entre 7 e 10 de novembro de 2007. Podemos afirmar que este Congresso representou uma situação *sui generis* no que diz respeito às preocupações dos dirigentes do SEPE com as questões raciais. Mas também, a certa influência que teve a realização do Curso de História da África da Regional III nestas discussões.

O foco principal deste congresso foi a discussão sobre as lutas contra as “reformas neoliberais” na educação. Entretanto, por mais que se identifique esse debate como um cenário relevante, as questões raciais estavam presentes entre as teses que representavam a maioria dos delegados do Congresso.

Assim como em outros dois congressos (2000 e 2002), neste foram publicados dois cadernos de tese, as teses gerais e as teses específicas.<sup>78</sup> A novidade é a presença da questão racial nos dois cadernos, seja para propor mudanças na organização da temática racial no SEPE, seja para discussão das ações antirracismo.

No caderno de teses gerais, das doze teses apresentadas, três propõem ações específicas para a temática. A primeira tese, “Sociedade, Estado, Educação e Sindicalismo: novos tempos, novos debates e novas ações”, no item três, “Atualização do estatuto e organização

---

<sup>78</sup> Tese geral é quando refere-se ao temário principal do Congresso. Tese específica significa a escrita de ideias e temáticas que não estão na pauta principal, mas fazem parte das políticas do cotidiano do SEPE.

do SEPE/RJ”, propõe a composição dentro da estrutura da coordenação da direção do sindicato, de dois diretores para a coordenação da “Secretaria de Etnia, Gênero, Orientação Sexual, Portadores de Necessidades Especiais e Anti-racismo”, que teria a competência de:

Organizar as atividades do SEPE relacionadas ao combate às opressões de etnia, gênero e portadores de necessidades especiais (...); coordenar as iniciativas do SEPE de criar uma aliança entre os oprimidos da sociedade contra a desigualdade, na busca da unidade respeitando nossas diferenças (...) (Cadernos de Teses gerais do XII Congresso do SEPE, 2007, p. 8).

Esta proposta compõe um aspecto de uma série de itens sobre a reforma do estatuto, mas o aspecto interessante é que há algumas ideias que já vinham sendo elaboradas desde o Congresso de 1998, como “a aliança entre os oprimidos”, mas que não faziam parte das preocupações deste grupo que assina esta tese.

A segunda tese, “O tempo não pára – socialismo ou barbárie”, também no mesmo item três, propõe o “desmantelamento” da SEGAO em duas secretarias: a Secretaria de mulheres e combate às homofobias e a Secretaria de Combate a Discriminação Racial, com dois diretores para cada uma. Essa proposta, que foi a vencedora no Congresso, argumenta que a razão para essa mudança seria “para avançarmos nas lutas específicas dando visibilidade ao corte de gênero e à política de combate a todas as formas de discriminação” (Ibid, p. 63). A proposta é oriunda dos antigos militantes da SEGAO.

A terceira tese, “Um outro mundo é possível. Outro SEPE é necessário”, aborda um outro aspecto, ou seja, que no plano de lutas e na organização do SEPE, se incluía entre as finalidades do sindicato, o desenvolvimento de ações relativas à área de estudos de História e Cultura Afro-Brasileira. No plano de lutas gerais da educação, a “realização de encontros que abordem temas como violência contra as mulheres, os idosos, a homofobia, a Lei 10.639/03, a política de cotas, dentre outros” (Ibid, p. 74).

Aqui, podemos identificar que a preocupação com a Lei parece refletir as experiências que alguns de seus signatários tiveram com esta temática, pois identifiquei alguns deles como organizadores de eventos do SEPE sobre a temática racial e como participantes de cursos de formação continuada no interior do Estado do Rio de Janeiro.<sup>79</sup>

Como afirmei, o caráter *sui generis* que este Congresso apresentava era a inédita preocupação de setores históricos no sindicato com a temática racial. Isto fica mais explícito quando se observa o caderno de teses específicas. Neste, há um espaço maior para a elaboração mais detalhada de concepções e proposições de ações antirracismo na educação.

---

<sup>79</sup> Entre os signatários desta tese, identifiquei os organizadores do encontro de 2006 da Regional II, além de alguns docentes que participaram da pós-graduação em História da África promovida pela Prefeitura de Macaé em 2006.

Das dezoito teses específicas, cinco abordam a questão racial como elemento necessário para as lutas e organização do SEPE.

A tese seis, “Por uma escola de trabalhadores, contra as reformas neoliberais, na luta pelo socialismo” é assinada por um grupo de sindicalistas que no SEPE é considerado um dos setores mais organizados politicamente. A maioria dos seus militantes tem uma trajetória histórica no sindicato e é ligado ao Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU). Entretanto, foi a primeira vez que este grupo lança uma tese específica que aborda a questão racial. Isto é um aspecto relevante, pois, historicamente, estes militantes têm uma concepção política em que é a classe social que representa o sujeito principal para as transformações sociais, ou como afirmam, “apesar dos discursos de busca da cidadania, a História moderna da humanidade continua sendo a História da luta de classes” (Ibid, p. 17).

Na tese específica, entretanto, eles escrevem sobre a importância da cultura para a luta dos trabalhadores. Essa noção é entendida como os aspectos de acesso as informações escritas e o “jeito de viver” da burguesia e dos trabalhadores. Uma noção bastante simples do que seja cultura. Escrevem sobre a opressão das mulheres e dos homossexuais e defendem diversas bandeiras de lutas contra o machismo e a homofobia. Já a questão racial abrange metade da tese. Denunciam o racismo da sociedade brasileira, afirmam que “o governo Lula está aprofundando o abismo racial no país e não o combatendo” (Caderno de teses específicas do XII Congresso do SEPE, 2007, p. 17), que o racismo é um grave problema nas escolas e que “os livros didáticos estão repletos da ideologia racista e do conteúdo eurocêntrico” (p. 17). Por fim, defendem as políticas de cotas e propõem que o SEPE “aponte políticas concretas para darmos um verdadeiro combate contra o racismo e a discriminação que ainda existem nesse país, nas escolas e na própria entidade” (p. 17).

Apesar de levantarem questões genéricas, sem uma devida fundamentação empírica, esta exposição é bastante relevante para um grupo do sindicato que até então não havia formulado por escrito esta discussão num Congresso do SEPE.

A tese sete representa outro grupo que pela primeira vez escreve uma tese que aborda a questão racial. Tem concepções semelhantes a da tese anteriormente descrita, principalmente no que diz respeito ao papel das lutas de classe na história. Porém, na sua tese, defende que a SEGAO tenha um plano de trabalho baseado em comemorações das lutas específicas de negros, homossexuais e mulheres e defende a ideia de que os negros sofrem de racismo em função da herança da escravidão, mas há uma recordação importante que esse grupo descreve:

O SEPE se inscreveu na História do movimento operário por ter sido o único sindicato na História do sindicalismo no Brasil que fez uma paralisação em 1999 contra o racismo, exigindo a libertação do corredor da morte, o comprovadamente inocente, (...), Múmia Abu-Jamal (Ibid, p. 19).

Isto é uma lembrança relevante, pois se de fato for verídica essa informação, tal recordação pode significar um importante elemento de debate e reflexão que pode estar ocorrendo dentro do sindicato sobre a questão racial.

A tese dez, “Em defesa dos direitos dos povos originários”, pode ser considerada como um momento de abertura de uma nova demanda do SEPE. Trata-se da questão indígena. O conteúdo do texto conclama os sindicalistas a defenderem as reivindicações históricas desses povos na formação nacional:

Agora estamos reivindicando que o Congresso do SEPE aprove a inclusão dessa pauta de luta, que inclui também a defesa dos direitos dos/as professores/as e funcionários administrativos indígenas como classe trabalhadora das escolas estaduais diferenciadas do Rio de Janeiro (Ibid, p. 23).

É uma tese inovadora que pode abrir uma nova demanda sindical, pois, através de certas informações que traz, como a existência de diversos descendentes indígenas nas escolas do Estado, revela uma dimensão desafiadora para o SEPE.

A tese onze “Um outro mundo é possível. Outro SEPE é necessário”, assinada pelos mesmos signatários da tese geral nove, traz um complemento do que já vinha defendendo na tese geral. Neste, escrevem sobre as práticas organizativas que o SEPE deve assumir. No item sobre a necessidade de uma maior “formação e capacitação” de seus dirigentes bem como de professores, fazem uma crítica ao sindicato por ter ficado no esquecimento “os grandes seminários de formação do SEPE, que enchem auditórios” (Ibid, p. 25). Dão como exemplo, as comemorações do dia Nacional da Consciência Negra. Afirmam, por outro lado, que seria importante para o SEPE, retomar a trajetória do sindicato expressa nos cursos de “História Contemporânea e o de História da África (...) sempre bem recebidas por centenas de participantes. Todas essas atividades realizadas por nossas regionais” (Ibid, p. 25). Como propostas, sugerem “o retorno e o apoio aos coletivos de profissionais por disciplinas, como já aconteceram com História (...)” (Ibid, p. 25). Ou seja, uma clara alusão às iniciativas da Regional III que organizou o curso que analiso nesta tese. No entanto, nenhum dos principais signatários desta tese pertence a Regional III. O que denota a grande influência daquele movimento.

A última tese com o mesmo título da tese onze, assinado por um grupo denominado “Núcleo de Educadores Florestan Fernandes”, tem como principal reflexão a questão racial e de orientação sexual. A ideia principal é de uma educação não excludente. Denuncia o racismo na sociedade brasileira e nas escolas e dedica metade da tese à reflexão sobre a Lei

10.639/03. Afirma que as ações de combate ao racismo na educação são lentas e problemáticas. Descreve os obstáculos e desafios para implementação da Lei e identifica, em primeiro lugar, a falta de pessoal qualificado, em seguida, as resistências dos educadores, mas não explicando as razões. Em terceiro lugar, constata que apesar do crescimento da massa crítica em relação a questão étnico-racial na educação, “se está muito longe do que é necessário, seja em formulação de conteúdos, adequações curriculares ou produção de material didático” (Ibid, p. 30).

Cita também diversos trechos do Parecer 03/2004 do CNE que fundamenta a Lei 10.639/03, nos aspectos da importância de uma educação antirracista, no reconhecimento da diversidade étnica brasileira e na afirmação da escola como um espaço privilegiado de construção das identidades sociais e coletivas. A tese finaliza com a proposta de um plano de lutas em que um dos pontos é a defesa de “todas as proposições do movimento negro no espaço escolar”. O que é importante ressaltar é o fato desta tese ter a preocupação de fundamentar uma análise do racismo no espaço escolar a partir do documento base da Lei 10.639/03.

Afirmo anteriormente que este Congresso representava um momento *sui generis* dentro do sindicato, pois foi a primeira vez que ocorreu a apresentação de diversas teses preocupadas com a temática racial. Mas qual seria a explicação para este fato? Será que o curso de História da África promovido pela Regional III teria influenciado? Tentando investigar mais a fundo sobre este momento, constatei a existência de alguns documentos do SEPE que, entre os anos de 2006 e 2009, mostra que a SEGAO tinha vivenciado um processo de renovação de seus quadros políticos, ou seja, a entrada no coletivo da SEGAO de professores(as) mais preocupados com questões mais específicas como a luta dos indígenas, dos homossexuais e das mulheres. Em visita ao sindicato, conversei com a diretora Marize de Oliveira Pinto que me informou que a SEGAO realizou diversos seminários “Múltiplos Olhares” em municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro, reunindo centenas de pessoas. Para esses encontros, verifiquei a produção de diversos documentos de reflexão pedagógica sobre a Lei 10.639/03 e sobre o combate ao racismo nas escolas.<sup>80</sup> Ou seja, constatei a ocorrência de diversas iniciativas que, apesar de pouca visibilidade na direção do sindicato, envolveram centenas de professores e respondiam a uma demanda específica de

---

80 Dentre esses, uma publicação da CNTE amplamente divulgada em 2008 no SEPE: o caderno do IV Encontro Nacional do Coletivo Anti-Racismo da CNTE. Neste encontra-se uma discussão sobre a Lei 10.639/03 com textos de pesquisadores da UNB, da UFSCar e os documentos oficiais do MEC (CNTE, 2008).

discussão como aquela ocorrida na Regional III. Talvez aqui possamos entender essa presença de várias teses num Congresso do SEPE que refletiam sobre a questão racial.

### **3.7 Tensões e perspectivas**

Qual a primeira análise que se pode fazer a partir destas narrativas? Uma breve constatação é que nos últimos anos vem ocorrendo uma crescente valorização das discussões raciais no SEPE, especialmente ligada às implicações pedagógicas e de formação docente em função das mobilizações em torno da Lei 10.639/03. Verifica-se também que essas discussões evidenciaram tensões entre os dirigentes, pois, se de um lado, há uma concepção dominante de que é a categoria “classe social” que, para a maioria deles, instrumentaliza as ações políticas do professorado, por outro, quando se mobiliza para uma discussão específica, como o preconceito racial nas escolas ou o estudo de História da África, há uma mobilização significativa tanto entre os professores da base do sindicato quanto entre alguns de seus dirigentes.

Considero, diante do exposto até aqui, que o curso de História da África, realizado pela Regional III em função de uma demanda nacional, possibilitou a abertura de um espaço de reflexão, além do início da visibilidade sobre a história dos subalternizados, mas que estava carregada por tensões na medida em que colocava em questão as diferenças étnicas dentro de certos padrões hegemônicos de interpretação da realidade brasileira. Isto pode ficar mais evidente quando descrita e analisada a atuação dos formadores deste curso, no próximo capítulo, e a recepção dos professores de História que participaram do curso no capítulo subsequente.

Entretanto, alguns indicadores apontam certas pistas sobre essas indagações levantadas, tanto nas entrevistas com os organizadores do curso, como no próprio desenvolvimento da discussão racial no SEPE desde 1998.

Em primeiro lugar, há certo alcance das questões levantadas pelos movimentos negros na movimentação dos sindicalistas, tanto em relação à presença destes junto às atividades realizadas pelo SEPE quanto às aproximações em termos de elaboração de propostas. Isto fica evidenciado, por exemplo, quando alguns dirigentes, em 1998, formularam a proposta de realização de um “Curso de História da África em convênio com universidades e/ou entidades do Movimento Negro”, ou na proposição de um grupo de sindicalistas, em 2007, de defesa de um plano de lutas do sindicato que incorpore “todas as proposições do movimento negro no

espaço escolar”. Este fato confirmaria a situação relatada por Gonçalves e Silva (2000), quando afirmam que as iniciativas dos movimentos negros se aproximaram da luta dos professores na década de 1980 e aprofundaram suas relações na década de 1990, com a formulação de propostas e intervenções concretas.

Em segundo lugar, há uma nítida confluência entre espaços de ação de certos intelectuais universitários e de dirigentes do SEPE. Desde 1997, quando o SEPE realizou o seminário “Pedagogia sem exclusões”, se estabeleceram parcerias, intercâmbios e trocas. Ou seja, há um entendimento de que nessas relações se possa avançar tanto na compreensão dos processos de relações raciais quanto nas potencialidades de ação dos movimentos sindicais. Nesta perspectiva, cabe ressaltar as colocações de Arroyo (2002) quando afirma que é necessário compreender os sindicatos como espaço de formação docente, de construção de projetos educativos e que “reeduca a escola e o conhecimento” (p. 274). Ou seja, nestas trocas se percebe nitidamente, principalmente na formulação e na execução do curso de História da África, que os espaços da academia representam possibilidades de potencialização das ações políticas.

Em terceiro lugar, de certa forma há a criação de novos espaços de enunciação de políticas e de conhecimentos que estão concorrendo com os espaços de atuação tradicionais do movimento sindical. Exemplo disto decorre da primeira formulação coletiva da SEGAO, quando propõe a “aliança entre os oprimidos”, fazendo a crítica ao “reducionismo classista”, numa clara interpretação alternativa sobre a realidade brasileira. Outras perspectivas se apresentam também, principalmente quando se aborda a crítica as interpretações eurocêntricas da esquerda, do marxismo e do ensino de História. Durante a exposição das teses nos Congressos, isto fica evidenciado, como os exemplos sobre a necessidade de “haver espaços paritários” para canalizar a revolta dos oprimidos no sindicato, a paralisação das atividades dos professores para reflexão e denuncia do racismo, a criação de coletivos de professores de História para disputar concepções pedagógicas com o Estado ou na defesa dos direitos dos professores indígenas “como classe trabalhadora”. Esta última nos recorda o exemplo dado por Mignolo (2003a), quando destaca que a reinterpretação do marxismo a partir das lutas dos zapatistas se constitui numa construção de um “pensamento liminar”.

Por fim, as ideias sobre a formação docente ocupam um lugar central nessas enunciações. Para as questões raciais este é um elemento de grande preocupação, na medida em que se descreve, se constata e se propõe, iniciativas e formulações para potencializar ações e uma melhor compreensão dos processos de produção de conhecimentos dentro da escola e no campo do conhecimento histórico. Isto fica explícito nos depoimentos dos sindicalistas

sobre o curso de História da África, ou seja, a constatação da “lacuna teórica” ou da revisão dos conhecimentos “eurocêntricos” adquiridos na formação dos professores de História.

Esses indicadores nos levam a certas indagações para análise deste processo, pois, se de um lado há nitidamente uma certa concepção hegemônica sobre as lutas e ações do sindicato baseado na categoria classe social, por outro, a presença da dimensão racial e da diferença étnica e cultural, enquanto categoria de análise, vem pressionando os sujeitos coletivos e individuais a tomarem uma posição e a incorporarem essas novas perspectivas em suas propostas e ações. Mas isto não se constitui em uma tarefa simples, pois carrega consigo um leque de tensões e desafios.

No mais, os espaços de enunciação que alguns sindicalistas tentam construir, são trabalhosamente tecidos entre ascensos e reflexos, na medida em que as demandas e os acontecimentos se apresentam. Estes espaços não se firmam e nem se arrefecem, pois os possíveis conflitos que provocam, estão sendo constantemente negociados. Além disso, seus produtos, ou melhor, as novas enunciações, são permeadas por lacunas e reconceitualizações em função dos movimentos que se apresentam, entre iniciativas institucionais e pressões dos movimentos negros.

As possibilidades de construção de novos conhecimentos históricos, a partir de uma diferença étnica, estão em disputa às vezes explícita, às vezes implícita. Nada está dado, pois o que está sendo idealizado, realizado e construído, depende, muitas vezes, do encontro dos parceiros em jogo, isto é, da produção acadêmica, das ações do Estado e da pressão do Movimento Negro, bem como das demandas do professorado. Não se poderia falar ainda que se esteja construindo espaços de visibilização de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento que coloque em questão a geopolítica do conhecimento. Entretanto, podemos constatar que há uma forte presença de sujeitos, ações e ideias que revelam a tentativa de construção de “processos de descolonização maiores e mais profundos” na educação brasileira (Gomes, 2008). Pois, nas indagações da professora Izabel, a discussão racial e o estudo de História da África podem despertar a sensibilidade dos professores para uma questão bem mais profunda, ou seja, a relação entre história e identidade racial.

No próximo capítulo, tentarei verificar e aprofundar a análise dessas suspeitas a partir da percepção de outros sujeitos inseridos nesse processo.

## 4. O curso de História da África na perspectiva dos formadores

(...) eu acho que esta lei está obrigando as pessoas a voltarem para a sala de aula e na escola estão vendo a formação continuada de forma diferente.

Prof.º Marcelo Bitencourt

Essa lei foi acompanhada de uma pouca comum pressão da sociedade (...)

Profª Mônica Lima

(...) a circulação da negrada, com a qualificação acadêmica, ocupou alguns espaços chaves, em termos de reprodução, seja de poder ou de conhecimento que também significa poder.

Prof.º Edson Borges

Neste capítulo apresento os professores formadores, suas participações, os objetivos do curso e suas avaliações em relação a esta iniciativa do SEPE. Assim como fiz no capítulo anterior, esta intervenção deve ser analisada dentro de um contexto mais amplo, tanto em relação à discussão racial no Brasil, como em relação à formação docente e à aplicação da Lei 10.639/03.

Neste sentido, farei uma breve caracterização dos professores formadores e de suas trajetórias, dos conteúdos do curso, sua justificativa e seu desenvolvimento. Em seguida, apresento as considerações destes professores sobre o curso de extensão do SEPE, a formação docente em História, as relações raciais e a Lei 10.639/03. Ao final, farei uma breve análise sobre o papel destes formadores no contexto de realização do curso em uma perspectiva mais ampla, sobre a discussão central desta tese.

### 4.1 A proposta do curso

O curso de História da África promovido pela Regional III do SEPE foi estruturado como um curso de extensão de 24 horas. Realizado durante seis sábados, entre 6 de maio e 15 de julho de 2006, foi ministrado pelos seguintes professores: Dr. Marcelo Bitencourt; Drª Mônica Lima e Souza, Doutorando Edson Borges, e Dr. José Maria Nunes Pereira<sup>81</sup>.

Marcelo Bitencourt é atualmente professor efetivo de História da África na UFF, universidade esta que foi pioneira no Rio de Janeiro a realizar um concurso público para esta área específica em 2004. É autor de diversos artigos sobre História contemporânea da África e, por conta de suas pesquisas no próprio continente africano, qualificou-se nos últimos 10

---

<sup>81</sup> Como dito na introdução, não foi possível entrevistar este professor, em função de impedimentos pessoais durante o período da pesquisa. Entretanto, a referência a este professor estará presente em várias partes deste capítulo. Em relação aos outros professores, obtive suas autorizações para registrar seus nomes nesta tese.

últimos anos como um intelectual reconhecido nesta área de conhecimento. No mestrado, realizado na USP, foi orientado por Carlos Serrano<sup>82</sup>, quando defendeu a dissertação sobre “As linhas que formam o EME. Um estudo sobre a criação do Movimento Popular de Libertação de Angola”. No doutorado, foi orientado por Daniel Arão Reis, da UFF, e apresentou a tese sobre “O MPLA e a luta anticolonial (1961-1974)”. Ambos estudos baseado em pesquisas em Angola.

Edson Borges é outro profissional reconhecido. Sua trajetória como pesquisador na UCAM e, posteriormente, como professor de História da África, vem lhe possibilitando ascender ao mundo acadêmico. Ele também realizou pesquisas na África durante seu mestrado, com a discussão sobre “Estado e Cultura: a Praxis Cultural da Frente de Libertação de Moçambique (1962-1982)” e, igualmente, sob orientação de Carlos Serrano. Em 2002, publicou o livro “Racismo, preconceito e intolerância”, em parceria com Jacques d’Adesky e Carlos Alberto de Medeiros (2002). Esta obra é um dos livros paradigmáticos mais divulgados em escolas brasileiras. Cabe recordar ainda que Edson Borges participou ativamente, na década de 1990, do MNU, caracterizando-se como um importante intelectual desta entidade.

Mônica Lima, por outro lado, consolida sua participação no cenário nacional principalmente a partir da promulgação da Lei 10.639/03. Fez seu doutorado na UFF defendendo a tese intitulada “Entre margens: o retorno à África de libertos no Brasil, 1830-1870”. Pela sua experiência na educação básica, onde é professora de História do CAP – UFRJ desde 1985, mas, fundamentalmente, pela sua formação em estudos africanos no curso de mestrado promovido pela UNESCO<sup>83</sup> na década de 1980, bem como por suas pesquisas na África, passa a ser reconhecida como uma das principais expoentes na mobilização pela aplicação da lei. A partir de 2003, vem participando de diversas palestras, seminários e cursos e também como consultora de órgãos governamentais e autora de materiais didáticos que têm a chancela do Estado brasileiro. Temos como exemplo, nos últimos anos, seus escritos no projeto a “Cor da Cultura”, nos materiais do MEC, além de diversos materiais pedagógicos de secretarias municipais e estaduais de educação.

Como vimos no capítulo anterior, dois dirigentes do SEPE procuraram, no início de 2006, o Núcleo de Estudos Contemporâneos do Departamento de História da UFF (NEC) para realizar mais um curso de extensão da Regional III. Na ocasião, respondendo a uma demanda dos professores da base do SEPE, a temática era História da África com um objetivo

---

<sup>82</sup> Angolano, antropólogo, africanista e professor da USP nacionalmente reconhecido.

<sup>83</sup> Dissertação intitulada “Las ciudades ioruba y la resistencia al colonialismo inglés” (1989).

definido: “Capacitar bacharéis e professores a introduzirem conteúdos de História da África na disciplina de História do Ensino Fundamental e Médio”. (Anexo 5)

O curso foi proposto ao professor Daniel Arão Reis, que à época era o coordenador do NEC, porém, a formulação do mesmo coube a Marcelo Bitencourt, que é especialista em História da África no Departamento de História da UFF e também membro do NEC.

Por conta de relações institucionais e de uma longa parceria acadêmica, Marcelo Bitencourt convidou os outros três professores. A proposta do curso, portanto, tinha como objetivo a discussão de História da África e atendia parcialmente aos objetivos dos sindicalistas, pois a grande demanda dos professores era adquirir uma formação para a Lei 10.639/03. O curso formulado tinha a seguinte justificativa:

O Curso de Extensão em História da África se justifica por dois motivos principais. O primeiro, por ser a África uma das matrizes históricas e culturais do povo brasileiro. (...) É reconhecido por quase todos o elevado grau de participação que as culturas, técnicas e instituições sociais africanas tiveram, e têm, na formação da nossa sociedade. Falta conhecer melhor o continente de origem dessa contribuição, sem o que grande parte da História brasileira torna-se quase incompreensível.

O segundo motivo relaciona-se com a urgente necessidade de uma compreensão mais integrada de processos históricos extremamente relevantes da época contemporânea, como foi o caso da descolonização da África e suas conseqüências. O novo patamar em que o Brasil pretende se inserir na atual cena internacional exige um estudo de novo tipo da África (...). Exige igualmente que esse estudo não seja realizado na visão eurocêntrica do tipo colonial, nem através da ótica ufanista, falsamente afrocêntrica, que se seguiu pouco depois da independência. (...). (Anexo 5)

A partir das categorias de análise que utilizo nesta tese, podemos considerar que os argumentos teóricos da justificativa do curso são bastante significativos, pois quando se defende que a contribuição africana pode representar um melhor entendimento da história brasileira, fora dos marcos eurocêtricos ou falsamente afrocêtricos, há uma lógica de construção do conhecimento histórico em que se constata a possibilidade de uma intervenção teórica para fazer valer a exigência de novos lugares a partir dos quais falar, ou seja, um reordenamento da geopolítica do conhecimento e a emergência de um pensamento liminar que emerge nas fissuras entre o conhecimento hegemônico e os conhecimentos apagados pela colonialidade.

Entretanto, na redação da proposta, encontra-se um item que segue a justificativa com a denominação de “Necessidade e importância do curso”:

A lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterou a legislação anterior que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Desta forma, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornou-se obrigatório o estudo da História da África e dos Africanos e da luta dos negros no Brasil. (Anexo 5)

Ou seja, apesar da proposta do professor Marcelo Bitencourt, de priorizar somente História da África, não havia como escapar da discussão que representava a grande demanda dos professores da educação básica e do SEPE. Mas, os conteúdos do curso, de fato,

restringiram-se ao estudo do continente africano, porém, como veremos mais adiante, as discussões durante o curso foram também permeadas pelas questões raciais no Brasil e na educação. Os principais pontos discutidos foram: Tráfico e Escravidão, Partilha e Resistência, Colonialismo, Descolonização e África pós-colonial.

Este curso foi desenvolvido durante seis sábados, em encontros quinzenais na parte da manhã, no teatro do Instituto Superior de Educação (ISERJ), situado na Tijuca, bairro da zona norte do município do Rio de Janeiro. A sequência das aulas ministradas foi a seguinte: “Tráfico e Escravidão”, pelos professores Mônica Lima e Marcelo Bitencourt, “Partilha e Resistência”, pelo professor Marcelo Bitencourt, “Colonialismo”, pelos professores José Maria Nunes e Marcelo Bitencourt, “Descolonização” foi cancelada<sup>84</sup>, “A África pós-colonial”, pelo professor Edson Borges e “Balanço do curso”, pelo professor Marcelo Bitencourt<sup>85</sup>.

Para o curso, foi elaborada uma pequena coletânea de textos, que serviu de base para a leitura dos cursistas e exposição dos conteúdos previstos por parte dos formadores. Aqui se faz necessário um breve resumo deste material, pois ele compõe um leque de questões que vem se consolidando no campo do conhecimento histórico brasileiro e que, por sua vez, constitui-se como uma das bases teóricas da movimentação acadêmica em torno da Lei 10.639/03.

O primeiro texto é de autoria de Hebe Maria Mattos e Keila Grinberg (2003), “As relações Brasil-África no contexto do Atlântico Sul: escravidão, comércio e trocas culturais”. Trata-se de um artigo sobre a história da escravidão africana e suas relações com o tráfico escravista para o Brasil entre os séculos XVI e XIX.

A principal ideia que as autoras abordam refere-se às relações dos reinos africanos com o ocidente, pois, entendem as autoras que compreender estas relações nos possibilita um melhor entendimento do período colonial brasileiro bem como do século XIX. Os aspectos abordados no texto, para tal compreensão, baseiam-se em alguns elementos que a nova historiografia social da escravidão vem levantando há alguns anos. Ou seja, trata-se de um texto que aponta muitas reflexões sobre a relevância histórica dos povos africanos nas Américas e no Brasil. Esta discussão levanta uma nova interpretação sobre o Brasil que não

---

<sup>84</sup> O professor Marcelo Bitencourt nos informou na entrevista que tanto ele como o Professor José Maria Nunes não poderiam estar presente neste dia.

<sup>85</sup> Ainda segundo informação do mesmo professor, neste dia, não houve um balanço do curso como programado, mas uma aula de duas horas para dar continuidade à aula do professor Edson Borges, uma vez que a discussão desta temática era muito ampla; em seguida, foi realizado um balanço do curso, com duração de duas horas.

se encontra nos livros didáticos e na formação daqueles professores de História formados no século passado.

Em seguida, temos o texto de Marcelo Bitencourt (2003), “Partilha, resistência e colonialismo”. O texto discute a penetração colonial na África, a partilha do continente pelos estados europeus no final do século XIX, as resistências africanas e os modelos de colonialismo assumidos por diversas nações europeias. Também aborda as diversas resistências dos povos africanos, suas táticas e estratégias enquanto sujeitos históricos e políticos no encontro com a colonização, não se constituindo somente como povos e indivíduos passivos, mas como sujeitos que negociaram, que fizeram acordos políticos e diplomáticos com os europeus.

O terceiro texto é de Leopold Senghor e Mateo Madrdejos (1979), “Colonialismo, Neocolonialismo e Imperialismo: uma classificação teórica”. Este texto também trata da ideia do colonialismo na África, entretanto, faz uma discussão mais aprofundada, há longas páginas com estudos de casos, países, relações entre as potências imperiais num contexto de desenvolvimento e crise do capitalismo mundial. Deste modo o texto aponta a relevância do continente africano na constituição da acumulação mundial de capital.

O quarto texto é de Maria Yedda Linhares (2004), “Guerras Anticoloniais; nações contra impérios”. Também aqui temos muitos estudos de caso dos processos de resistência ao colonialismo europeu, desta vez, numa perspectiva de luta por independência política e de criação de teorias e ideologias anticoloniais. Representa um texto que aborda as raízes culturais e políticas dos processos de luta anticoloniais.

Por fim, temos os textos de Carlos Lopes (1997), “Inferioridade Africana?” e “Afro-Pessimismo versus Afro-Optimismo”. O primeiro aborda a discussão sobre a historiografia africana, desde a concepção das bulas do Vaticano no século XV, que legitimaram as invasões e escravização dos africanos, passando pelas formulações de Hegel sobre a África como espaço sem história, até a nova historiografia que passa a produzir uma história a partir dos próprios africanos. O foco principal, portanto, é o pensamento historiográfico sobre o continente. O segundo aborda os processos mais recentes. Levando em consideração as “heranças” do colonialismo, descreve-se e analisa-se os diversos contextos africanos inseridos na lógica da globalização e do neoliberalismo, caracterizando a necessidade de pensar a África a partir de uma outra lógica de desenvolvimento. Ou seja, uma panorâmica dos conflitos, da economia africana e das movimentações governamentais e sociais em alguns países.

Todos esses textos vêm ao encontro àquela perspectiva da nova História social da escravidão, que coloca em questão a tendência, que era hegemônica na historiografia brasileira, de tratamento das populações subalternizadas (africanas e afro-brasileiras) enquanto coisa ou não possuidora de história.

## **4.2 Trajetória acadêmica e política dos formadores**

Antes de realizar as entrevistas com os professores formadores, organizei um roteiro (ver anexo 3) para coletar suas impressões e ideias sobre a formação docente para o ensino de História, o desenvolvimento do curso e a Lei 10.639/03. Entretanto, ao longo das entrevistas, fui percebendo que não era possível me restringir a estes dados, pois, os depoimentos dos três professores me revelaram as estreitas relações entre os movimentos sociais, a produção intelectual acadêmica e a formação docente.

Como afirmei na introdução, a estratégia de um roteiro de entrevista semi-estruturado, com a perspectiva de desencadear reflexões sobre o tema da pesquisa foi altamente produtiva, pois propiciou momentos de reflexividade que enriqueceram a compreensão de um processo histórico extremamente relevante para a problemática que discuto.

As entrevistas se desenvolveram num clima amigável e de profunda parceria entre nós, além da identificação imediata, por parte dos entrevistados, de que a pesquisa proposta era uma oportunidade de construir a Lei 10.639/03 como objeto de reflexão teórica a ser problematizado. Neste sentido, todos os entrevistados sentiram a necessidade de falar sobre o curso do SEPE e suas impressões, de descrever suas trajetórias pessoais numa perspectiva política e acadêmica, pois consideravam que as respostas a serem dadas não poderiam ser dissociadas das suas identidades.

Como minhas intenções eram bem precisas no sentido de coletar certas informações que não possuía, obtive a primeira surpresa logo no início das entrevistas, pois, a primeira pergunta logo desencadeou e determinou toda a condução das indagações subsequentes: “gostaria de começar lhe pedindo que relate um pouco de sua formação acadêmica e de sua experiência profissional”.

Nesse primeiro momento das entrevistas os professores descreveram suas histórias pessoais nos quais ocorreram encontros casuais e confluências de trajetórias que, ao longo da década de 1990, resultaram em intensos intercâmbios profissionais e institucionais entre eles.

Marcelo Bitencourt e Edson Borges, quando estavam cursando a graduação de História na UFRJ, tomaram contato com uma disciplina denominada “Descolonização e Emergência

dos Países Afro-Asiáticos”, ministrada pelo professor Adilson Pinto Monteiro. A partir desse curso, ocorre o interesse deles, então estudantes, nos estudos sobre História da África. Assim relatam este momento:

(...) nunca tinha passado pela minha cabeça trabalhar com África. Então, fiz uma disciplina, no IFCS (...) que se chamava Descolonização e Emergência dos Países Afro-Asiáticos. Ou seja, o século XX para a África e Ásia. (...) com o professor Adilson Pinto Monteiro, (...) e ele, nesta disciplina, para a África pegou Angola e Moçambique e para a Ásia pegou só China. Fez aulas de panorâmica, mas os estudos de caso eram extensos. E tinha um trabalho de final da disciplina, (...) e acabamos investindo um pouco mais do que o normal. Na hora de fazer o trabalho, não ficamos só nos textos indicados pelo professor, mas fomos até o Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Cândido Mendes. O próprio Adilson informou: “olha, se vocês querem mais materiais, podem passar lá, é uma universidade privada, mas é aberto ao público...” (Professor Marcelo Bitencourt).

(...) no final do curso [no IFCS] conheci o professor Adilson Pinto Monteiro, e então, eu estava lendo sozinho, em um banco no segundo andar do IFCS, e ele muito espontâneo me disse: “negão, quero te convidar para um projeto, você quer entrar num núcleo de estudo sobre África?” E eu, com minha formação marcadamente eurocêntrica no curso de História, (...), não discutia África, não discutia negro e sim o padrão básico de desigualdades, principalmente sobre ideias marxistas. (...) Bom, pude obter com o Adilson, numa disciplina chamada “Descolonização e Emergência dos povos Afro-Asiáticos”, algumas discussões a respeito de África, (...), foi quando o Adilson me convidou para fazer parte de um núcleo de estudos Afro-Asiáticos. (...) então eu perguntei ao Adilson: África? Estudar África? Um outro momento importante da minha (...) graduação, foi quando tive aulas com o professor Manolo Garcia Florentino, (...). Também tive um susto, porque dentro da minha formação não podia existir África, ou seja, a presença histórica da África sem a Europa, porque toda a minha linhagem de estudos apagou África. Foi um curso interessante (...) porque pude perceber a África da praia para dentro e não unicamente da praia para fora. (Professor Edson Borges)

O encontro com esta disciplina fez com que esses professores conhecessem o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) da UCAM e o Professor Jose Maria Nunes Pereira. Este, interessado em ampliar sua equipe de pesquisadores em estudos africanos, os convidou para integrar o CEAA, no início da década de 1990. Foi a partir de então que Marcelo Bitencourt e Edson Borges começaram a se especializar nos estudos de História da África, coordenando projetos, publicando artigos e se qualificando profissionalmente até se tornarem referências na UCAM e no Rio de Janeiro em História e historiografia africanas.

Por outro lado, a professora Mônica Lima tem uma trajetória diversa, mas que num certo momento coincide com a dos outros dois professores. Sua formação em História também acontece na UFRJ, porém num momento anterior, pois ela se forma em 1984. Em 1986, em função de uma série de acasos e encontros acadêmicos ela inicia um curso de mestrado em Estudos Africanos promovido pela UNESCO, na Cidade do México.

Mônica Lima nos conta que sua escolha pelo mestrado em Estudos Africanos se deve a um trabalho de pesquisa que já vinha realizando durante sua graduação, ou seja, um projeto de organização da documentação cartorária do município de Vassouras referente à escravidão no século XIX:

O caminho da pesquisa com a documentação sobre escravidão africana de alguma maneira me qualificou para ser entrevistada para essa seleção, para esse mestrado. E aí descobri naquela altura que era um

mestrado criado pela UNESCO para formar latinoamericanos na área de estudos africanos. Na época, o diretor geral da UNESCO era o Amadou M'Bo, um senegalês que estava promovendo uma série de iniciativas no sentido de disseminar os estudos africanos, entre elas aqueles volumes da História Geral da África e também esse tipo de curso, por que ele constatou que na América Latina, com toda presença africana, não se sabia nada de África.

Porém, antes de partir para o México, lecionou um ano no Colégio de Aplicação da UFRJ e numa escola estadual no município do Rio de Janeiro. Ao final de 1985, ela consegue uma licença argumentando que “não existia no Brasil nenhum curso de mestrado, nem de pós-graduação ou especialização sobre esse tema”. Assim, ela parte para o México para estudar, durante três anos e meio, a História da África.

No seu retorno, em 1989, nos descreve o encontro casual com os professores Marcelo Bitencourt e Edson Borges:

(...) voltei em 1989 para o CAP para dar aula, muito perdida, sem referências e locais de interlocução. Quem seriam os meus pares para dialogar, pensar iniciativas? Cheguei e comecei a pensar o que poderia fazer dentro da escola em 1990. Mas naquele ano, fui chamada por uma estudante de História, que estava concluindo a licenciatura no CAP, para dar uma palestra no departamento de História do IFCS sobre a minha dissertação de mestrado. E aí, quando fui lá, tomei contato com um grupo de jovens estudantes entusiasmados e um professor empolgado e depois chegou outro professor, também empolgado. Quem eram essas pessoas? Os jovens estudantes entusiasmados eram: Marcelo Bittencourt, Roquinaldo do Amaral Ferreira, Edson Borges e o Francisco Novelo. E os professores eram Adilson Pinto Monteiro e Silvio de Almeida Carvalho.

Como se observa, ocorreram acasos e confluências de trajetórias acadêmicas que desembocaram em intensos intercâmbios profissionais e institucionais nos anos subsequentes. Em relação às articulações acadêmicas entre os três, neste período, é Mônica Lima quem bem expressa este momento:

E quando os encontrei disse: ah que bom! E eles: “Vamos formar então um grupo de estudos de África aqui na UFRJ (...)”. E aí passamos a nos reunir, (...). E discutíamos textos, era algo bem amador, mas muito empolgado. Dali foi feito um contato de Adilson com o José Maria Nunes Pereira do Centro de Estudos Afro-Asiáticos, que não só acolheu o grupo como arrumou uma função para os jovens estudantes em busca de trabalho, para que eles continuassem na área de África. (...) E aí o Afro-Asiático passou a ser o novo local de encontro (...). Com o tempo, o Adilson e o Silvio, por estarem mais ocupados, foram se afastando um pouco e outras pessoas se agregaram a esse grupo de estudos. O José Maria passou a integrar o grupo e foi o coordenador das discussões (...).

Como não é possível destacar todos os momentos dessas entrevistas, ficamos aqui com alguns que considero essenciais para o entendimento, como veremos mais adiante, da inserção desses intelectuais a nível nacional, tanto no campo da formulação da nova historiografia social da escravidão como nas articulações de implementação da Lei 10.639/03 em nível nacional e, inclusive, com suas formulações sendo chanceladas pelo Estado brasileiro.

Mas antes, cabe também descrever um pouco dessa grande influência do professor José Maria Nunes Pereira, que aparece como um pivô fundamental nesses encontros casuais e construídos<sup>86</sup>.

Este professor de História da África tem atualmente 72 anos e é o fundador do CEAA da UCAM, criado em 1973. O CEAA construiu nestes 37 anos de existência um acervo acadêmico de prestígio internacional, que o credenciou como instituição pioneira e de referência para assuntos dos continentes africano e asiático. A sua produção acadêmica se situa na linha de ponta das análises referentes à questão racial no Brasil e às problemáticas e conjunturas africana e asiática. Além disso, o CEAA é pioneiro na cooperação educacional efetuada com os países africanos de língua portuguesa. O responsável por tudo isso é o professor José Maria Nunes Pereira.

Pode-se afirmar que este professor já contribuiu para a formação acadêmica de dezenas de estudiosos e pesquisadores da questão racial e, principalmente, para o estudo de História da África<sup>87</sup>. Sua influência se deve, essencialmente, a sua trajetória de envolvimento com os movimentos de libertação das colônias portuguesas em África. Durante várias décadas de aproximação com a militância anticolonial africana, acumulou vários documentos, livros e jornais que hoje, na biblioteca do CEAA, compõem um dos maiores acervos de literatura africana no Brasil.

Esse acervo foi disponibilizado a vários militantes do movimento negro no Rio de Janeiro (Alberti e Pereira, 2007), pois, nos anos de 1970, o CEAA foi uma espécie, como definiu José Maria, de “almoxarifado” do movimento negro, fornecendo vários escritos, livros e informações sobre a África e suas histórias. Na década de 1980, o CEAA ganha destaque com as pesquisas de Carlos Hasenbalg sobre as relações raciais no Brasil e, somente no início da década de 1990, as discussões sobre África retomam sua força com os encontros do grupo de estudiosos descrito acima por Mônica Lima.

Marcelo Bitencourt, após expor sua entrada no CEAA, descreve um projeto, pensado por José Maria Nunes no início da década de 1990, que impulsionou uma grande proposta de intercâmbio com alguns países de língua portuguesa na África:

No início de 1992 o Zé Maria criou um clipping sobre África. Ele tinha acesso a várias assinaturas dos jornais internacionais. Então, a nossa função era ler jornais do mundo todo e fazer uma triagem sobre estas matérias. (...), a gente produzia e vendia o clipping para algumas diretorias da Petrobrás, para as empreiteiras que estavam entrando na África e para a Vale do Rio Doce. Depois o Zé Maria teve uma ideia interessante, ligou para estas empresas perguntando se elas estavam satisfeitas com o serviço, e

---

<sup>86</sup> Apesar não ter tido a oportunidade de entrevistá-lo, fiz uma pesquisa bibliográfica para compreender esta importante rede de construção acadêmica e política em que ele aparece constantemente.

<sup>87</sup> Como descrevemos no capítulo 2, pelo CEAA já passaram algumas personalidades que hoje são referências ou estão na linha de frente das discussões raciais e da Lei 10.639/03.

muitas disseram que estava muito grande, que não tinham tempo para ler tudo. Então, nós fizemos das três primeiras páginas deste clipping um texto de cada um de nós. Nós retalhamos o continente africano por regiões, eu fiquei com Angola, Zâmbia, Zimbábue, Namíbia, África do Sul, Botsuana e os países pequenos. O Edson ficou com Moçambique e os demais de língua portuguesa. (...). O clipping foi uma excelente escola, porque não era um resumo, o que eles pediram era uma análise da conjuntura política dos países. Isso obrigou a gente ler diferentes jornais e publicações e fazer um texto próprio, que não era um resumo. E o melhor de tudo, a Cândido Mendes ainda não tinha uma editora, então, o responsável pelas edições da casa, era o Hamilton Magalhães Neto. E ele iniciou aquela garotada toda a escrever bem rápido e claro.

Marcelo Bitencourt afirma que após a chegada da internet, as empresas para as quais eles forneciam esses clippings, deixaram de comprá-los. Este projeto se encerrou e, logo em seguida, surge um novo cenário com a chegada no CEAA de um africanista inglês chamado Colin Darch, que propôs um projeto denominado “Moçambique”. Esse africanista tinha relações com a Fundação Ford e através dele, a UCAM articula um projeto de formação profissional de estudantes moçambicanos e angolanos no Brasil, financiado pela Fundação Ford, alguns governos de países africanos de língua portuguesa e o governo brasileiro. A UCAM, até o ano de 1996 e através do CEAA, organizou e administrou a vinda de grandes contingentes de estudantes dos países africanos de língua portuguesa para o Brasil. A responsabilidade do acompanhamento acadêmico destes estudantes era de Marcelo Bitencourt e Edson Borges. Entretanto, como nos informa o professor Marcelo, durante este processo foi necessário fazer algumas viagens para a África, e nestas, ele e Edson Borges, que já se encontravam no mestrado de História da USP, fizeram suas pesquisas acadêmicas para suas dissertações.

No entanto, este projeto de intercâmbio de estudantes africanos foi se arrefecendo. E como “aquela garotada” já estava se integrando no mundo acadêmico, o CEAA, segundo nos informa Marcelo Bitencourt, foi adquirindo um perfil mais acadêmico:

Então foi crescendo o perfil acadêmico do Afro-Asiático, porque esses projetos eram feitos em paralelo às pesquisas e as pessoas começavam a defender. Eu defendi o mestrado e publiquei, (...), o Edson defendeu o mestrado. (...). Depois disso, cresce mais o perfil acadêmico com a conclusão das pesquisas, a publicação dos textos, o reforço da revista, a revista voltou a crescer, passou a ser quadrimestral<sup>88</sup> e isso deu um novo fôlego ao Afro-Asiático. E por último, o grande destaque é o curso que você conhece bem<sup>89</sup>.

O curso a que ele se refere é o de Pós-Graduação Lato-Sensu em História da África, um dos primeiros do país. Ele foi criado em 1997 e continua existindo até os dias de hoje. Por este curso já passaram diversos militantes do movimento negro e, entre seus professores, além de Marcelo Bitencourt, Edson Borges, José Maria Nunes e Mônica Lima, estão presentes diversos docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da UFF, da UFRJ, da UERJ e da USP, que são referências nacionais na questão racial e História da África. Entretanto, cabe

<sup>88</sup> Refere-se a Revista de Estudos Afro-Asiáticos da UCAM.

<sup>89</sup> O professor me cita aqui, pois em 2004 fiz o curso de História da África e dos Negros no Brasil, e foi neste período e em função deste curso, que começo a pensar na perspectiva do meu atual problema de tese.

ressaltar que o curso mudou sua nomenclatura a partir do ano de 2004, pois em função da Lei 10.639/03, o curso passa a se chamar “História da África e do Negro no Brasil”. A partir de então, este curso passa a ser frequentado prioritariamente por diversos professores da educação básica do Rio de Janeiro. Esta nova iniciativa da UCAM consolidou este curso e, principalmente, os três professores que entrevistei como importantes referências para palestras, debates ou cursos de extensão em diversos espaços institucionais e dos movimentos sociais.

Veremos mais adiante que este momento possibilita a abertura de espaços relevantes de produção de conhecimento histórico, demarcando embrionariamente uma perspectiva de construção de novos espaços epistêmicos de enunciação.

### 4.3 O curso do SEPE

A entrada desses quatro professores no curso de extensão do SEPE, portanto, explica-se a partir desse contexto social e intelectual visto anteriormente. Eles são referências na discussão de História da África no Rio de Janeiro e têm opiniões bastante singulares sobre o ensino de História da África, relações raciais e a Lei 10.639/03. Entretanto, antes de abordar suas considerações mais gerais sobre esta problemática, vamos entender como se situam em relação ao curso do SEPE.

Há dois aspectos específicos do curso que os três professores entrevistados citam: a questão da organização e os conteúdos ministrados. O Curso foi formulado por Marcelo Bitencourt, já que ele era membro do NEC e o especialista em História da África na UFF. Após a apresentação da proposta à Regional III, ele convida os outros três professores. Quando se apresentam ao SEPE, nos dias de suas respectivas aulas, descrevem suas surpresas quanto ao quantitativo de pessoas no curso:

Quando eu cheguei ao teatro perguntei: onde é o curso de extensão? Aí, tinha uma escada, quando você sobe, não vê, mas quando chega lá na ponta... Caramba! Aí a Mônica logo depois chegou, e eu disse: “trouxe o violão? Aí!, eu pego a bateria e a gente dá um show...” Porque não é aula, é gente pra caramba. Essa foi a primeira grande surpresa. (Professor Marcelo Bittencourt)

Ao entrar nesse teatro do Instituto de Educação me assustei e falei: uau! O que é isso? É uma aula? Quatro horas aula? O que se vai poder fazer aqui? É aula show? (...) Então, ao entrar naquele teatro me perguntei: o que estou fazendo aqui? Como eu vou dar aula? Eu achei um pouco desconfortável, 300, 400 pessoas em cadeiras de palco e em desconforto! (Professor Edson Borges)

(...) foi impressionante, primeiro pelo fato de ser naquele auditório do Instituto de Educação que é enorme e que é um auditório lindo, aquele auditório impressionante e lotado, aquela sensação que dá: nossa, o que eu tenho para dizer é importante para os professores desse Estado! Essa foi a primeira impressão forte que me lembro. (...) apesar de ter sido só um dia, para mim foi muito importante, por que para mim foi uma

primeira resposta expressiva, depois da lei, do interesse massivo dos professores nesses estudos. (Professora Mônica Lima)

Logo após estes relatos, Marcelo Bitencourt e Edson Borges descrevem alguns momentos de suas aulas, mas o que se destaca inicialmente é uma crítica à organização do curso. Pois, com uma “platéia” de quase “400 pessoas”, era difícil desenvolver uma aula com debates e reflexões coletivas. Segundo os dois professores, ocorriam momentos de interrupção com o excesso de “ruídos” e dificuldades acústicas. Um dos docentes comenta de forma bastante crítica a dinâmica do curso:

Houve um distanciamento muito grande com relação ao espaço, ou seja, o grande palco e a plateia que se comportou como a plateia (...) Aquela proximidade de sala de aula não existiu, então, acho que a experiência foi válida como proposta, mas não enquanto operacionalidade, (...) as condições de trabalho não eram muito boas, no sentido de que boa parte da turma tornou-se expectador e não propriamente atuante. (Professor Edson Borges)

Nem sintetizei o conteúdo, na verdade elegi temas em que pudesse ter uma linha mestra, e dali, ir tocando em diversos assuntos, por que se fosse seguir essa linha que está aí no folder, não sairia, talvez, do primeiro tema em quatro horas. Então preferi trabalhar com uma linha mestre, com um grande tema, (...). (Professor Edson Borges)

Na visão dos professores formadores, o que ocorreu em síntese foi o desenvolvimento de palestras sem uma interlocução constante com a “platéia”. Neste sentido, mais do que um curso, parece que a dinâmica se caracterizou como conferências temáticas.

Entretanto, esses professores relatam alguns outros detalhes em termos de conteúdo do curso. Ao perguntar sobre o que pensavam sobre a recepção do público e a aprendizagem desse sobre os conteúdos, eles recordaram algumas discussões que suscitaram algum grau de debate. Esta indagação partiu da lembrança de algumas perguntas feitas por mim aos professores que fizeram o curso, pois, muitos deles descrevem que este trouxe muitas novidades em termos de conhecimento histórico.

(...) essa aula aqui [a segunda aula do curso] foi uma novidade e até na própria historiografia da África é uma novidade. Tentar ver uma África que resistiu, mas que também negociou, que fez acordos com os europeus para fazer valer este acordo e derrotar outra chefia africana. Depois tem o fato de dizer que a historiografia, que foi construída nos anos 50 e 60 do século XX, depois da II Guerra, construiu uma imagem de uma África gloriosa, com grandes reinos e impérios, que enfrentaram os europeus e isso fez com que, durante muito tempo, só se estudasse os grandes chefes africanos. Foi-se deixando de lado a resistência do homem comum do cotidiano. E (...) isso é outra coisa que chamou muito a atenção dos alunos, eles chegaram a comentar isso no dia. (Professor Marcelo Bitencourt)

Teve um professor ligado ao SEPE que ficou entusiasmado com as abordagens que fiz a respeito do movimento de libertação e desigualdade racial. Porque eu fiz um gancho, mas foram perguntas muito mais pautadas no campo sindical de esquerda, olhando a África pelo interesse de classe, (...) coisas assim. (Professor Edson Borges)

(...) E aí fui dar essa aula, que foi uma aula bem geral, uma aula inicial, e falei do tráfico, falei das relações transatlânticas etc... Foi “Tráfico e Escravidão”, na verdade foquei muito mais a história do tráfico, do tráfico interno inclusive, falei das rotas massarianas, da escravidão dentro da África anterior ao tráfico, enfim, das diferenças entre esses tempos escravistas e a escravidão, que depois se fez na época moderna na África Atlântica. (Professora Mônica Lima)

Outro elemento de discussão de conteúdo foi recordado por Marcelo Bitencourt - que participou de quase todas as aulas: a discussão sobre as formas de colonização por parte dos europeus. Ele comenta que esta discussão faz parte da nova perspectiva na historiografia africana e que entra em confronto com certa concepção tradicional dos livros didáticos:

(...) a ideia [no curso] era fazer o seguinte: acabar com aquele livro didático que fala de colônia de exploração, colônia de povoamento e colônia de administração direta. Por que? Por que boa parte das colônias foram tudo isso. Só que numa determinada década foi assim, então quando um país começou a explorar petróleo mudou a administração, mudou o tipo de colonialismo, quando a exploração passou a ser algodão mudou de novo, então, se você olha tempo e espaço, você vai ver que diferentes colônias passaram por diferentes formas de gestão, com administração, presença colonial e isso bagunça a cabeça deles, porque eles querem estudar o colonialismo inglês na África, o colonialismo francês, o colonialismo português. Eu digo que pode não ter importância isso, porque o colonialismo é uma relação colonial, então o francês vem com o seu aparato ideológico, com suas leis, com seu exército, mas quando ele chega ali na relação com o colonizado, ele tem que mudar, porque não vai conseguir extrair algodão daquela população se continuar com aquelas leis. (Professor Marcelo Bitencourt)

A exposição desse tipo de conteúdo, segundo ele, teve repercussões durante o curso, pois descreve que houve uma reação imediata a um tipo de informação jamais vista nas graduações dos professores de História que estavam ali presentes:

(...) isso cria resistência nos alunos (...) Porque isso quebra um mapa colonial e é difícil o trabalho. Você imagina trabalhar numa sala com 40 alunos e dizer que não teve colônia de exploração. O livro didático já vem colorido! Colônia de exploração, colônia de povoamento, colônia inglesa, colônia francesa, já vem colorido, cara! E é tudo muito mais fácil. E me lembro que teve alguém que disse: “então dá exemplo”. Eu falei: “Inglaterra, mesma potência colonial em 1952, está libertando o Coronel Chommel para ele virar primeiro ministro do Gana. No mesmo ano a Inglaterra mata 20.000 na guerra dos mao mao”. Ou seja, a mesma Inglaterra em duas colônias diferentes. Essa é a maior demonstração que colonialismo é tempo e espaço, não é tanto o colonizador. (Professor Marcelo Bitencourt)

A partir desses relatos, podemos constatar que um outro pensamento historiográfico é possível quando são levadas em consideração diferentes histórias locais e suas particulares relações de poder. Por outro lado, há um passado que pode ser reativado não em sua pureza, mas como pensamento crítico de fronteira (Walsh, 2005), onde os sujeitos e as histórias compartilhadas – África e Europa – possibilitam a aprendizagem de conhecimentos que a modernidade europeia tornou invisíveis.

Os três entrevistados não falaram muito sobre o detalhamento do desenvolvimento do curso, pois parece que os aspectos que os mobilizaram mais nas entrevistas foram a discussão sobre o seu formato e a perspectiva mais geral de uma iniciativa como esta. As avaliações sobre o curso especificamente ocorreram em função de uma perspectiva mais ampla; ou seja, percebi que ao longo das entrevistas o curso do SEPE era mais um dentre os vários espaços de formação dos quais eles participaram ou participam. E como se pode observar, os níveis de interação entre eles, por um lado, e entre os professores que foram “plateia” e os formadores,

por outro lado, estabeleceram-se dentro de um limite espacial e temporal restrito a uma “palestra”.

Falar do curso organizado pelo SEPE significou, essencialmente, opinar sobre as diversas experiências que vivenciaram e vivenciam em outros espaços e em outras modalidades de formação docente. Por possuírem bastante experiência docente, por estarem refletindo e produzindo conhecimentos históricos e pedagógicos no espaço acadêmico e nos movimentos sociais e por se posicionarem politicamente neste debate, o balanço que fizeram de suas entradas nas aulas do curso, ao final, os conduziram a exposição de muitas considerações sobre a temática e o problema desta tese. É o que vou abordar na próxima seção.

#### 4.4

#### **Formação docente, relações raciais e a Lei 10.639/03**

Vimos que esses docentes têm uma trajetória bastante expressiva nas discussões sobre História da África, formação docente e relações raciais. Essas trajetórias nos ajudam a entender as razões que os fazem situar o curso numa perspectiva mais ampla.

De um modo geral, todos os três professores, ao longo das entrevistas enfatizam alguns aspectos que consideram primordiais na discussão sobre a formação docente, sobre ser professor de História da África na universidade, sobre as discussões de África no espaço acadêmico e sobre os efeitos acadêmicos da Lei 10.639/03.

Quando solicitei a eles que falassem sobre a questão da formação de professores de História e sobre o fato deles estarem se constituindo como referências neste campo de conhecimento, eles abordam certas dúvidas, desafios e impasses sobre os cursos de História da África que já ministraram ou ministram:

Eu executo os cursos, estou lá, coordeno, monto o curso e acho que estes são muito importantes, porém, temos que ver como é a entrada do aluno, pois ele entra com um nível de informação muito baixo. Tenho dúvidas sobre este formato atual na Cândido Mendes, que não é esse aqui. Você viu que esse aqui foi um curso que montei só de História da África. Mas não tenho certeza ainda se a melhor estratégia seria juntar História da África e História do negro no Brasil. Isso pode atrair público, pode mobilizar a atenção das pessoas, pode chamar para nossa história, cativar os alunos, mas tenho receio que alguns não tenham a exata dimensão de que a História da África continua tendo a sua história e que a nossa história continua sendo feita, mesmo que sem contato com a África. (Professor Marcelo Bitencourt)

(...) às vezes acho que a tendência de alguns professores é trabalhar com a velha e boa História do Brasil, com manualzinho e sem fazer muito questionamento em termos de história, em termos da importância do professor de História, da disciplina de História, do ensino de História. (...). Acho que estou dando aulas para uma geração cada vez mais despolitizada, que cada vez mais despolitiza o ato de dar aula, que não significa que eu deva fazer da sala de aula um palco ou um palanque partidário. Mas, ter uma percepção crítica do objeto de estudo e ao mesmo tempo do tipo de escolha de carreira e de profissão que fizeram. Então, às vezes acho que esses estudantes, (...), têm um sentido muito impreciso com relação as grandes questões nacionais. (Professor Edson Borges)

(...) desconfio que esse conteúdo de História da África com o qual eles tomam contato pela primeira vez, na maioria das vezes, ao fazer esses cursos, não conseguem mexer com a própria seleção de conteúdo que fazem. Alguns acabam acompanhando. E o que acontece? Na maioria dos que se mantêm entusiasmados pelo tema, vão fazer as suas trajetórias individuais como pesquisadores ou como mestrands na área. Essa é a tendência majoritária do grupo mais empolgado. Uma pequena parte dinamiza as suas salas de aula e a escola, essa é uma pequena parte. Mas, infelizmente, a maioria agrega esse conteúdo a mais, possivelmente melhora um pouco suas aulas de História da África, mas continua com o mesmo esquema de pensar os currículos de História. Acho que é isso que a gente não conseguiu mexer. A maioria coloca um conteúdo a mais naquela lista de conteúdos. (Professora Mônica Lima)

Percebi que estas preocupações em relação à formação docente, estavam muito mais associadas ao conjunto de suas experiências, em diversos cursos de História da África que participam ou participaram, do que somente na experiência do curso do SEPE.

Além dessas preocupações, eles descrevem as mudanças que estão ocorrendo nas universidades em função da Lei 10.639/03, da crescente inserção dos estudos africanos na academia, da entrada de intelectuais negros neste espaço e das tensões teóricas e desafios pedagógicos para uma efetiva mudança curricular nas faculdades de História. Vejamos mais algumas considerações sobre estes aspectos:

E aí é que acho que a lei forçou, quer dizer, induziu, levou as universidades, boa parte das universidades privadas que vivem com recursos, e até as públicas, a falar de História da África e cultura afro-brasileira. Não é à toa que a partir daí todos os cursos mudaram, deixaram de ser História da África e passaram a ser História da África e História do Negro no Brasil. Falo isso porque estou sendo pressionado, mas convencido por parte dos meus colegas na UFF, a abrir um curso de História da África e do negro no Brasil. Por quê? Porque a lei contempla. (Professor Marcelo Bitencourt)

(...) O que vejo associado à lei é – aí são os professores lá que comentam comigo – o *lato sensu* da UFF de Contemporânea. Neste curso tem quatro ou cinco aulas de África. Por que os alunos, volta e meia, estão pedindo para fazer História da África. E isso acho que é fruto da lei, pois são professores do estado ou do município que têm informação da lei e dizem que querem fazer na UFF e não na Cândido Mendes. E isso é consequência da lei. Outra coisa que é consequência da lei, para te responder diretamente, é o ensino à distância. A UFF abriu há pouco tempo um núcleo de ensino à distância e, na área de História, o primeiro que eles querem fazer é História da África. (Professor Marcelo Bitencourt)

(...) a gente tem levantado temas e questões, que em grande parte são revisadas pelos historiadores dessa geração que estão inseridíssimos na luta contra a discriminação racial e o racismo brasileiro, tomado o racismo como estrutural e, com isso, tem levantado questões (...), discutindo o racismo com um viés histórico sociológico. (...) Portanto, são aspectos muito positivos e talvez aí esteja um dos reflexos positivos com relação às políticas públicas agenciadas pelo Estado ou indiretamente pelas ONGs (...), mas ao mesmo tempo provoca um outro ponto importante que envolve esse barato que é a circulação da negrada, com a qualificação, ocupou alguns espaços chaves, em termos de reprodução seja de poder ou de conhecimento que também significa poder. (...) Então, acho que vivemos hoje um processo de contra discurso com relação a uma hegemonia e também uma luta contra aquela invisibilidade do negro com relação à África, dentro dos próprios mecanismos de reprodução do Estado (...) (Professor Edson Borges)

Este último depoimento de Edson Borges vai ao encontro das reflexões dos outros dois professores, pois a entrada de intelectuais negros nas universidades e nos espaços governamentais, segundo eles, vem promovendo a possibilidade de mudanças no campo do ensino de História:

(...) os departamentos, os demais professores, antes, tinham certo receio sobre o fato que um professor de História da África pudesse trazer uma militância do movimento negro. (...) Bom, eu tenho a minha

militância, participo de movimentos sociais, mas na universidade estou fazendo o que se espera que se faça: sou pago para dar aula, para orientar e tal. Quando isso vai acontecendo e começam a sair bons trabalhos, as pessoas publicam, a África começa a ser incorporada como uma área como as demais (...) diminui esse receio, mas na UFF nunca senti isso, (...), mas já escutei isso participando de bancas de defesa em outras universidades, essa coisa de “mas precisa contratar um professor?” “Será que não dá para alguém de Contemporânea?” Mas isso é falado com certo receio. Não sei, é uma sensibilidade minha: será que esta pessoa vai ser produtiva? Será que esta pessoa vai se juntar ao grupo, ou é algo muito distante? As pessoas têm certo receio de transparecer qualquer militância e acho que isso vai se apagando, conforme as pessoas vão ingressando e os departamentos vão vendo que são bons profissionais. (Professor Marcelo Bitencourt)

As possibilidades de mudanças nas universidades (...) é uma questão da formação de História mesmo lá atrás, pois, para mexer nisso, tem que mexer nos currículos universitários, na formação dos professores de História, nas licenciaturas, puxando essa discussão na formação inicial de professores. (...) Acho que tanto a formação de professores nas disciplinas de conteúdo específico e nas disciplinas de conteúdo pedagógico, (...), precisam ser mexidas, não só para incorporar a lei, mas para tentar repensar mesmo a história. Se você continua tendo uma faculdade de História em que 80% das disciplinas são sobre a História da Europa ou uma História do Brasil distante desse universo afrodescendente, desse universo da cultura e da História dos africanos no Brasil, distante do negro como um todo, você continua tendo esse tipo de dificuldade. Mas, as coisas vêm mudando, por isso que acho que a tendência é a coisa chegar a um ponto onde possa causar incômodo ou conflito. (Professora Mônica Lima)

Marcelo Bitencourt e Mônica Lima parecem expressar o temor que essa reflexão não consiga obter legitimidade e um status acadêmico consistente. Poderíamos afirmar, no entanto, que este receio vai ao encontro de um processo mais amplo no âmbito da reflexão acadêmica, que denominamos anteriormente de racismo epistêmico. Ora, por que há o receio de certos professores de que a História da África seria discutida somente por militantes do movimento negro? Por que a percepção de que nestas discussões pode-se chegar a “causar incômodo ou conflito”? Parece que há uma consciência de que ainda se está lutando e reivindicando um lugar de produção de conhecimento dentro dos espaços acadêmicos.

Por outro lado, o que se observa até aqui são preocupações e constatações sobre as possibilidades dos efeitos da lei na formação docente. No entanto, há também uma análise sobre as discussões das relações raciais na educação. Ou seja, na medida em que os estudos sobre História da África ganham força no âmbito acadêmico, esses não estão dissociados das grandes questões que envolvem o racismo e as relações pedagógicas.

A lei está cumprindo um bom papel. Primeiro: a lei existe, pronto, está estabelecida uma discussão sobre o assunto. Segundo: (...) a lei obrigou o livro didático a mudar. Volta e meia, quando dou disciplina instrumental, peço para os alunos trabalharem com o livro didático. Isso mudou, pois você pega o livro didático dos anos 90 e o de 2003, são poucos que existem, mas mudou a forma como se aborda a escravidão e a África. (Professor Marcelo Bitencourt)

Outra coisa que acho também interessante é que você está trabalhando também com um processo de construção da autoestima das comunidades negras no Brasil. E o fato das pessoas conhecerem a África pode ser importante para elas, ou seja, conhecer uma outra África que não é a África do Jornal Nacional. (Professor Marcelo Bitencourt)

Uma das preocupações que tenho tido em sala de aula e também nos cursos que tenho dado, principalmente nos cursos de especialização e palestras são duas: a primeira é por que estudar África? Tenho tentado colocar para eles exatamente que dentro desse espaço, desse continente, existem momentos e narrativas fundamentais da história de toda humanidade. A segunda, é que busco constantemente

desestruturar os estereótipos, que passa por uma questão delicada que é o racismo. (Professor Edson Borges)

Sabemos muito bem que vivemos numa sociedade em que se diz que o racismo não existe. Sabemos bem que as instituições como as escolas não discutem o tema, e quando o tema representa alguma coisa que acontece, é olhado mais pelo viés individual do que pelo viés estrutural, então é delicado. Por quê? Porque esse tema abre um viés de análise que passa pela representação do outro e particularmente pela representação do negro, (...). (Professor Edson Borges)

Neste aspecto das relações raciais, consideradas intrinsecamente ligadas ao ensino de História da África, é Edson Borges quem dá um destaque maior. Ao longo da entrevista, ele situa a sua condição de intelectual negro, evidenciando uma tensão entre racismo presente nas universidades e as novas perspectivas de formação histórica abertas pela Lei 10.639/03:

(...) outra questão (...), tem a ver exatamente com o conceito que utilizo: o “vínculo placentário”. Este conceito envolve a África que ligou-nos a 350 anos ou dois terços da nossa história, então procuro cada vez mais fazer a crítica a uma visão clássica pautada pelos iberismos, que liga-nos primordialmente à Europa, em particular à Ibéria e mais ainda a Portugal como nossa matriz quase que única, fundamental, certamente eurocêntrica. Então as problemáticas que levanto em sala de aula passam muito por essa ideia ou crítica da representação do outro, da representação de um espaço – a África. (...), e mais ainda tem a ver conosco, com relação ao próprio negro, então no fundo acho que a gente pisa em ovos. Por que pisa em ovos? Porque acaba causando determinados constrangimentos em alunos que acham que isso é uma não questão. Mas, é preciso ser duro no que diz respeito à discussão historiográfica (...). (Professor Edson Borges)

Aqui, Edson Borges parece constatar uma das grandes questões debatidas desde o início desta tese: a colonialidade do saber e do ser. Ou seja, há um enfrentamento de fundo a se realizar que, por um lado, coloca em questão os conhecimentos eurocêntricos que invisibilizaram outros conhecimentos e, por outro, que há a necessidade de que os negros se afirmem enquanto sujeitos históricos de enunciação e intelectuais negros desses mesmos conhecimentos invisibilizados e subalternizados.

Um dos pontos mais debatidos nas entrevistas foi a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Aqui, um pouco mais do que nos outros aspectos, os professores declaram suas preocupações, ideias e concepções acerca do novo momento histórico que vivenciamos sobre as relações raciais e educação. Questões sobre a formação docente retornam as argumentações. Relatos sobre a história do surgimento da lei aparecem de forma surpreendente. As relações pedagógicas tomam uma dimensão essencial, na medida em que identificam tensões, desafios e inquietações para uma efetiva e concreta implementação da nova legislação nas escolas. Outros elementos se destacam neste ponto: suas visões sobre as tensões políticas na tentativa de implementar a Lei 10.639/03 e a dúvida na aposta militante que alguns deles fazem para o avanço das discussões raciais no campo educacional. Vejamos alguns posicionamentos:

A outra consequência da lei é, e nisso você pode até me ajudar: existem outras leis recentes criando regras sobre conteúdo? Não. Então, eu acho que esta lei está obrigando as pessoas a voltarem para a sala de aula e na escola estão vendo a formação continuada de forma diferente. (Professor Marcelo Bitencourt)

Tenho uma formação já de cursos realizados e de cursos a realizar nas mais diversas partes do Brasil e acho que é importante situar a localização dentro do espaço acadêmico, principalmente, de professores negros. Dentro do espaço acadêmico, os cursos acabam se comportando como uma espécie de vírus em relação ao corpo teórico dominante que ainda é matricialmente formado por uma visão essencialmente eurocêntrica. Lembro uma outra discussão: a necessidade também que é de cada vez mais nos aprofundarmos na discussão teórica, porque sinto uma grande falta de não somente aplicar a lei, mas de discutir onde ela vai ser aplicada. Ou seja, discutir teoricamente as matrizes que formam os cursos de História, de discutir o eurocentrismo, o racismo, a invisibilidade e o outro. Como colocar esse tema novo dentro de um quadro velho? Desconfio que a tendência é ele ser absorvido e não surtir o devido efeito. (Professor Edson Borges)

Acho que há uma demanda maior a partir da lei, não tenho a menor dúvida que mudou muito. Por exemplo: depois da lei, pelo menos se criou um incômodo, o incômodo do que temos que fazer. (...) E a introdução desses conteúdos como conteúdos curriculares, não só de História da África, nos possibilita uma visão mais ampla de mundo em termos de história geral e de interação com a história eurocêntrica. Tudo isso nasceu de uma história que é grande (...) Então, acho que a lei tem um papel no crescimento do interesse, das iniciativas e até da produção de materiais (...). Essa Lei foi acompanhada de uma pouco comum pressão da sociedade, (...). (Professora Mônica Lima)

Quando Mônica Lima afirma que houve uma pressão pouco comum da sociedade para a aprovação da lei, também está se referindo a um movimento que, até o momento desta entrevista, não tinha conhecimento. Ao descrever suas experiências em outros cursos de História da África, desde 1992, recorda um argumento que surge por parte de professores da educação básica, ou seja, de que a Lei 10.639/03 foi uma imposição governamental. Em contraposição a este argumento que, segundo ela, também surgiu no curso do SEPE, descreve uma história que nos parece desconhecida pela maioria dos professores de História da educação básica:

Nos anos noventa, os estudantes de História organizavam nacionalmente um encontro de História da África a cada dois anos entre os Encontros Nacionais dos Estudantes de História. Eles marcavam, nesse intervalo, o Encontro Nacional de História da África em diferentes cidades do Brasil como Aquidauana, Ribeirão Preto, Porto Alegre etc. E nós íamos dar cursos. Quem éramos nós na época? Éramos eu, o Kabengele Munanga, o Carlos Serrano, o Mario Maestri etc. E dávamos aulas em quadras de futebol. Eram jovens estudantes de universidades do Iapoque ao Chuí. Dávamos aulas nessas quadras de futebol de salão cheia de estudantes. Essa coisa da década de 1990 foi antes da lei. Sempre falo isso e uso um como exemplo quando esses professores, às vezes, falam que essa lei veio de cima para baixo. Então digo: “gente! Cada encontro desses tem uma história. Cada encontro desses saía com uma reivindicação por escrito, ou seja, a introdução de História da África nos conteúdos curriculares, e eram encontros nacionais”. Lembro-me que no encontro de Aquidauana (MS) dávamos aula no cinema da cidade. E antes, em Ribeirão Preto, demos aula numa quadra de basquete, porque não havia outro lugar para comportar tantos estudantes interessados, vindos de diferentes partes do Brasil. Isto foi um movimento estudantil de História. (Professora Mônica Lima)

Quando aparece esta dimensão da construção social da lei, Mônica Lima nos revela um aspecto que vai muito além das movimentações que descrevemos no capítulo dois, ou seja, que além do Movimento Negro houve uma mobilização social de setores importantes ligados ao ensino de História, isto é, de estudantes que atualmente podem estar ministrando aulas em diversas escolas brasileiras.

Ainda referente à implementação da Lei, a questão pedagógica aparece como relevante, revelando tensões e desafios sob diversos aspectos:

(...) acho que não se deve trabalhar um caminho somente de inclusão nesses cursos sem discutir historiografia (...). Não basta apenas incluir África sem discutir o Projeto Político Pedagógico desses cursos, e isso acho que não tem sido feito. Acho que as propostas mais matriciais referem-se à inclusão de mais um item. E incluir mais um item, sem questionar as bases que informam os próprios Programas Políticos Pedagógicos dos cursos de História, não me parece uma grande mudança. (...) até porque falamos de implicações políticas, que nos levaria a discutir a ideia de Estado, Nação, História, cultura, proposições políticas e a própria noção de ensino. (Professor Edson Borges)

(...) acho que mesmo depois de tantas publicações e da lei, os professores de alguma forma, vão ter uma valorização de suas práticas no magistério a partir desses cursos. Serão especialistas, farão com que muitos reivindiquem esse lugar nas escolas, mas não sei se isso acabará alterando significativamente a prática dos que rodeiam essas pessoas, ou se elas, agregam um conteúdo a mais nas suas aulas. Fazem um trabalho interessante, se colocam como especialistas, mas a sua escola continua, e seus colegas de História continuarão trabalhando da mesma forma. (Professora Mônica Lima)

Outro aspecto que se destaca nas entrevistas são as avaliações políticas sobre a tentativa de implementar a Lei 10.639/03 e uma dúvida sobre suas apostas militantes para o avanço das discussões raciais no campo educacional. Aqui o curso de extensão do SEPE retorna às narrativas, chegando até a uma avaliação das contradições políticas no interior do sindicato:

Nessa experiência que vivemos, desconfio que a Lei 10.639 foi abraçada de maneira muito importante por algumas ONGs negras, e sobre o SEPE, tive informação recentemente que essa discussão racial dentro do SEPE é muito pedregosa, porque temos um variado número de professores e diretores sindicais marxistas, ligados à CUT, onde essa questão da introdução da questão racial não é assim tão harmônica, tem que lutar muito para se conseguir isso. Mas, é a tradição da nossa esquerda, que não se foca na questão racial. (Professor Edson Borges)

(...) estive no SEPE recentemente e conversei com uma professora que me colocou algumas questões problemáticas. Ela é negra, fez alguns cursos, inclusive aqui no Afro-Asiático, e está fazendo doutorado na área de matemática. Bom, ela então é mulher, negra, já foi militante, professora e ligada a discussões raciais. (...) dentro do sindicato - e ela me parece ter uma posição razoável lá dentro - tenta colocar essa questão de gênero e de raça, e me descreveu a dificuldade que é, sob o ponto de vista político, teórico e conceitual, de alguns setores dominantes colocarem a discussão racial. (Professor Edson Borges)

Estamos diante de um novo momento. Comecei a achar ali [no curso do SEPE] que a Lei estava pegando, porque até então tinha medo. Se essa Lei não pegar? Se ela não sair do papel? Estamos derrotados política e academicamente como educadores se essa Lei não pegar, não é? E fico sempre me perguntando isso: Será que essa Lei pegou? Minha tendência é responder que sim. Primeiro porque sou uma otimista incurável, segundo porque vou para esses lugares e vejo esses professores todos, vejo que muitos deles se empolgam e vejo que os cursos geram interesse. O que não sei é se isso, como diria um agricultor diante da sua planta, vingá. A gente consegue semear junto com os professores bons frutos, que podem dar colheitas ótimas, não tenho dúvidas. Mas será que isso vingá? Será que a terra vai ser boa? Será que vamos ter condições de chuva e de sol suficientes para que essa planta cresça com força? (Professora Mônica Lima)

Nessas entrevistas, percebi que os três professores tinham um envolvimento muito grande com a discussão que estou propondo nesta tese. Como afirmei anteriormente, além da identificação imediata com o tema da pesquisa, ficou claro ao longo dos depoimentos que há um compromisso político-ideológico com as questões do antirracismo, mas que são permeadas por uma militância acadêmica.

Suas trajetórias são marcadas por participações em grandes eventos acadêmicos em diversas instituições universitárias, mas também em contatos de longa data com professores

da educação básica e estudantes de História em processo de formação. Porém, é importante ressaltar que esta militância e, por consequência, a aposta na implementação da Lei, está norteada por um forte rigor científico e disciplina profissional. Isto, a meu ver, deve-se às formações acadêmicas que tiveram, com um alto grau de qualidade e um amplo leque de conhecimentos e informações sobre a África e as relações raciais tanto na África quanto no Brasil.

Suas participações no curso do SEPE e em outros cursos pelo Brasil afora, são nitidamente a consequência de mais de 15 anos de atuação acadêmica neste campo de conhecimento. Como intelectuais negros e militantes, participaram neste curso em troca de mais uma experiência didática, sem exigir vantagens materiais, ou seja, tratava-se de uma clara atuação militante. Além disso, quando convidados, estão sempre presentes nas atividades e iniciativas dos movimentos sociais negros.

As epígrafes deste capítulo nos mostram as preocupações centrais das falas dos formadores e a interseção das grandes questões por eles apontadas, ou seja, a formação docente, os movimentos sociais e a produção de novas enunciações no campo do conhecimento histórico, principalmente a partir da entrada de intelectuais negros na arena de disputas teóricas na academia e da mobilização pela implementação da Lei 10.639/03.

#### **4.5** **Tensões e criação de espaços de enunciação**

No capítulo anterior, afirmava que o curso de História da África promovido pelo SEPE possibilitou a abertura de um espaço de reflexão e, talvez, o início da visibilidade das histórias dos subalternizados na história brasileira em um específico espaço do movimento docente no Rio de Janeiro. Entretanto, como verificamos, esta possibilidade é carregada de tensões e desafios. Por outro lado, apontamos alguns indicadores e pistas para estas indagações a partir de dados históricos sobre a inserção da discussão racial no SEPE e dos depoimentos de alguns sindicalistas.

O que se percebe agora, com os depoimentos dos professores formadores deste curso, é uma outra perspectiva mais abrangente e que tenta construir explicitamente um novo espaço de reflexão e uma visibilidade das histórias africanas e afrodescendentes a partir de uma outra lógica de construção do conhecimento histórico.

Portanto, nesse segundo momento de análise, focalizo alguns indicadores de tensões e possibilidades de construção de um novo espaço de enunciação e visibilidade de histórias

marcadas pela colonialidade. As tensões se encontram nas questões levantadas pelos formadores referentes às novas formulações da historiografia brasileira e africana, decorrendo daí a forte crítica aos postulados eurocêntricos, a questão da formação dos professores de História e a questão do racismo presente na sociedade brasileira. As possibilidades de construção de novos espaços de enunciação são potencializadas na emergência de novos sujeitos no espaço acadêmico como produtores de conhecimentos e como militantes “acadêmicos”. O curso do SEPE é mais um desses espaços de enunciação, pois eles se caracterizam como mais uma perspectiva de atuação junto aos movimentos sociais. Além disso, com suas elaborações teóricas e formulações, colocam na pauta de discussão a revisão historiográfica sobre África em alguns espaços institucionais do Estado, pois possuem textos de referência nas discussões de reorientação curricular promovidas pelas redes de ensino e por algumas universidades.

O campo das tensões entre estes intelectuais negros se encontra nitidamente no terreno das formulações historiográficas, que por sua vez, influencia diretamente nas suas atuações de formação docente e na reflexão sobre as relações raciais no Brasil.

A proposta do curso é nítida neste sentido, pois oferece aos professores e ao sindicato as formulações de uma nova perspectiva historiográfica e, no caso da História da África, uma visão do continente “da praia pra dentro”. Afirma que não é possível compreender a História do Brasil sem conhecer a História da África, explicitando a ideia de processos históricos dinâmicos como a relação colonial não restrita a perspectiva europeia e as bases conceituais da nova História social da escravidão (Mattos, 2003).

Uma nova base historiográfica sobre a África e o Brasil é defendida como um elemento de ruptura para se pensar a ideia de Estado, nação e relações sociais e políticas, caracterizando uma profunda crítica à construção epistemológica eurocêntrica no campo do conhecimento histórico. O professor Edson Borges no seu depoimento é quem mais explicita esta posição quando afirma que “desse continente, existem momentos e narrativas fundamentais da história de toda humanidade”.

Neste sentido, é possível caracterizar estas formulações como tentativa de tornar visível a produção de novas interpretações históricas e novas formas de pensar a história brasileira, muito similar à perspectiva da diferença colonial proposto por Mignolo (2003a). Ou seja, quando se afirma em suas publicações, aulas e formulações que a África constituiu um processo histórico que não pode ser pensado independentemente da colonização européia, e que sujeitos, nações e categorias daquele continente são chaves para se pensar a história da modernidade europeia, o que se está tentando realizar é uma reordenação da geopolítica do

conhecimento histórico a partir da crítica da subalternização, na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados, e a busca por fazer emergir um outro pensamento historiográfico. Em outras termos, há uma nítida tentativa de visibilizar histórias marcadas pela colonialidade, pois os três professores fazem a crítica à ausência da África, dos africanos escravizados e seus descendentes na história brasileira dominante e defendem a ideia do protagonismo político e histórico dos sujeitos subalternizados pela visão eurocêntrica da historiografia brasileira.

Entretanto, essa perspectiva é construída conscientemente sob tensões, ou seja, representa uma aposta num contexto acadêmico de resistência a mudanças, de percepção do racismo e de uma lógica de formação docente não problematizadora dos conteúdos eurocêntricos. Marcelo Bitencourt, por exemplo, cita suas preocupações sobre uma suposta atitude acadêmica em não compreender a importância dos intelectuais que, na academia, priorizam os estudos africanos ou, ainda, de que certas formulações quebram o mapa conceitual apreendido durante anos de formação nas faculdades de História. Por outro lado, Edson Borges ressalta a atitude de colegas e futuros professores que consideram as questões da nova historiografia, vinculadas à questão racial, como uma “questão menor” ou uma “não questão” e, além disso, pergunta-se como “colocar esse tema novo dentro de um quadro velho” de estrutura curricular e epistemológica das faculdades de História. Seu tom é pessimista, pois desconfia que a tendência é de que os temas novos e uma nova perspectiva teórica sejam absorvidos como aspectos de mera inclusão curricular, não surtindo o efeito desejado por ele e pelo movimento negro. Mônica Lima, por sua vez, coloca em dúvida a possibilidade dessas perspectivas serem implementadas nos currículos escolares se não “mexer nos currículos universitários, na formação dos professores de História e nas licenciaturas”. Aqui, podemos retomar a noção de racismo epistêmico, pois, ao que parece, eles enfrentam a dificuldade de legitimação de interpretações teóricas a partir de uma lógica não eurocêntrica. Seus pares e estudantes parecem resistir e questionar algumas formulações que não provêm de estudos e pesquisas consolidados no mudo acadêmico eurocentrado.

Assim, os três professores apontam a formação docente como um foco de tensão e desafio, tanto no campo das discussões historiográficas e epistemológicas como nos processos pedagógicos relativos à problemática da diferença racial.

Se, por um lado, Marcelo Bitencourt destaca que essas formulações estão se caracterizando como um processo de construção “da autoestima das comunidades negras”, mostrando uma África que não é aquela da grande mídia, por outro, Mônica Lima, mesmo demonstrando suas dúvidas, percebe que há uma mudança de tendência, tanto acadêmica

como nos espaços institucionais de Estado, onde essas discussões podem gerar incômodos e conflitos. Interpreto esta afirmação, também a partir de suas formulações anteriores, como uma afirmação da dimensão conflituosa das relações raciais sob tensão na sociedade brasileira. Em 2004(a), e em vários textos posteriores (2006 e 2009), Mônica Lima caracteriza a Lei 10.639/03 e a perspectiva da nova historiografia africana e brasileira como um “conhecimento libertador”, numa clara alusão à questão da diferença racial no Brasil. Mas é Edson Borges quem ressalta mais essa dimensão.

Ele discorre sobre a diferença racial para situar seu lugar e suas formulações sobre a discussão da formação docente. Neste sentido, considera que as discussões dessa nova perspectiva historiográfica passam, necessariamente, pela “desestruturação” de estereótipos e da questão “delicada” que é o racismo estrutural brasileiro. Sua preocupação, quando se posiciona na condição de formador, dirige-se as críticas à “representação do outro”, o “outro negro”, e afirma, de forma contundente, que essa discussão representa “pisar em ovos”, ou seja, um diálogo acadêmico e político que “acaba causando determinados constrangimentos em alunos que acham que isso é uma não questão”. Para não cair em ciladas ou discursos panfletários dentro da universidade, enfatiza a principal questão a ser levantada: o debate historiográfico sobre o racismo brasileiro, pois é preciso “ser duro” e rigoroso. Por fim, do campo das tensões passamos para aquilo que denominei possibilidades de construção de novos espaços de enunciação.

Essas possibilidades estão marcadas por três dimensões que se apresentam constantemente nos depoimentos dos professores, quais sejam, a emergência de novos sujeitos e intelectuais negros no espaço acadêmico, seus vínculos com os movimentos sociais e o movimento negro e a abrangência social de suas formulações, seja no espaço acadêmico, seja nas políticas públicas de Estado. Nessas dimensões, percebe-se que há uma tentativa de construção de novos espaços epistêmicos (Walsh, 2007), produzindo, direta e indiretamente, em alguns espaços educacionais, possibilidades de insurgência de propostas educativas propositivas e de reivindicações dos movimentos sociais. Estes espaços, entretanto, limitam-se aos seus intercâmbios com os movimentos sociais e com professores militantes da educação básica, e suas produções e formulações tentam dialogar com estes para possibilitar a visibilidade de outras lógicas e processos históricos.

Como vimos nos momentos iniciais das entrevistas, a inserção desses intelectuais no mundo acadêmico originou-se em muitos acasos e encontros imprevistos, entretanto, desses acasos e encontros, produziram-se conscientemente fortes laços de solidariedade e de produção de conhecimentos. Mas ocorreu também, e parafraseando Edson Borges, a

identificação de “vínculos placentários”, pois estes laços nortearam-se pela sua dimensão política e étnica.

Os três professores têm vínculos com os movimentos sociais de forma direta e indireta, têm sensibilidades que os orientam na perspectiva de que suas posições acadêmicas não estão descoladas de um movimento mais amplo, e que se encontra fora da universidade. Afirmam-se negros e intelectuais, são conscientes de seu papel político e pedagógico e, como afirma Gomes (2009), “produzem conhecimento e localizam-se no campo científico” (p. 421). Suas trajetórias singulares os construíram como intelectuais “de um outro tipo”, pois passam a produzir, a partir de um amplo movimento social, um conhecimento com objetivos de “dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências”. (Gomes, 2009, p. 421)

Conscientes do papel que cumprem, suas trajetórias se encaixam, mas também são produtos, de um amplo contexto de lutas históricas dos sujeitos subalternizados pela colonialidade do poder. Neste sentido, também são agentes que se pautam e que contribuem para produzir tensões na agenda das políticas públicas de Estado.

Os três professores fazem apostas epistêmicas, políticas e pedagógicas. Marcelo Bitencourt no campo da historiografia africana e da luta por um maior status acadêmico para os estudos africanos, pois há que se caminhar muito para que a África comece “a ser incorporada como uma área como as demais”. Edson Borges numa constante reflexão sobre sua condição de “negro intelectual” e formador de novas gerações de historiadores, dando destaque ao rigor científico na luta contra o racismo e a invisibilidade histórica dos afrodescendentes. E Mônica Lima, numa clara militância acadêmica e pedagógica, pois sua inserção se dá tanto na História de construção da Lei 10.639/03, quanto na tentativa de consolidação da mesma.

Poderia aqui citar vários exemplos das atuações desses intelectuais, como a participação em diversos eventos acadêmicos, as redes de contatos com os movimentos negros e as publicações em revistas de divulgação científica bem como em documentos, livros e eventos chancelados pelo estado brasileiro<sup>90</sup>. Ou seja, suas formulações, escritos e intervenções, obtêm um significativo respaldo social e político. Entretanto, o que podemos destacar é que há um embrião de uma crítica decolonial na educação brasileira.

---

<sup>90</sup> Mônica Lima, por exemplo, foi uma das intelectuais que formularam o documento do Grupo de Trabalho Interministerial do governo federal, lançado em maio de 2009 e intitulado “Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003”.

Esta afirmação parte da constatação de que esses professores se encontram numa posição privilegiada de produção de enunciações. São reconhecidos nacionalmente e o que produzem repercute nos âmbitos acadêmicos e dos movimentos sociais, seja como referências pedagógicas ou científicas. No entanto, a terminologia que utilizo aqui – embrião – significa que estes movimentos ainda não se constituem como entidades estruturadas e com uma ampla base social e escopo político fundamentado. São movimentos que ocorrem em função das referências construídas num restrito espaço institucional (UCAM, UFF e UFRJ). A partir desses espaços eles tentam visibilizar conhecimentos contra hegemônicos na educação e tentam influenciar os movimentos sociais para a crítica da subalternização da história dos afrodescendentes. E como vimos, o âmbito da formação docente é um dos aspectos mais evidenciados por esses professores. Eles estão no centro desta discussão.

Evidentemente, isto não se constitui como um movimento homogêneo e linear, pois, além de uma clara diferença em relação a outros espaços de disputa epistemológica – como no caso do SEPE e dos professores de História da educação básica -, existem incertezas e tensões que marcam as atuações desses intelectuais na formação docente.

Há um instrumento - a Lei 10.639/03 - em suas mãos que possibilita a abertura de conflitos e negociações. Para este setor, a aposta está colocada, porém, seu sucesso depende, e vamos reafirmar, do jogo dos parceiros, ou seja, dos movimentos sociais e dos professores de História. Estes últimos têm um papel estratégico que vamos observar e analisar no próximo capítulo.

## 5. O curso de História da África na perspectiva dos participantes

“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.”

(Paulo Freire, 1987, p. 78)

Neste capítulo, apresento e discuto a participação dos professores de História no curso de extensão do SEPE.

Seguindo as pistas de investigação que apresentei na introdução e nos capítulos anteriores, num primeiro momento apresento o perfil sócio-profissional dos quinze professores entrevistados e suas formações acadêmicas. Em seguida, com base nos objetivos e nas questões que orientam esta pesquisa, apresento os depoimentos desses profissionais em quatro categorias de análise: a formação docente e o ensino de História; a Lei 10.639/03 e a formação inicial; a formação continuada no curso de extensão do SEPE e a aplicabilidade da lei no ensino de História.

A partir dos depoimentos coletados, na seção final do capítulo, teço algumas considerações a respeito das tensões entre formação docente e as perspectivas de aplicação da Lei 10.639/03.

### 5.1 Identificando os docentes

No início da pesquisa de campo recolhi algumas informações básicas em relação aos participantes do curso de extensão do SEPE. Foram cerca de 300 pessoas inscritas. Dessas, identifiquei oitenta e sete como professores de História. A escolha final dos entrevistados foi realizada de modo aleatório. Inicialmente enviei a proposta de pesquisa por e-mail identificado na ficha de inscrição do curso, em seguida fiz alguns telefonemas apresentando a proposta de investigação e solicitando a participação como entrevistados. No decorrer destes contatos, vinte e dois professores aceitaram de imediato a solicitação. Entretanto, por conta de questões operacionais, alguns não puderam conceder entrevistas no tempo previsto<sup>91</sup>. Ao final, foram entrevistados quinze professores de História participantes do curso.

---

<sup>91</sup> Cabe destacar que na busca dos contatos por telefone e e-mail, não consegui de fato marcar encontros para as entrevistas, pois alguns professores estavam assoberbados de tarefas e compromissos com suas escolas. Na verdade a grande dificuldade foi o excesso de trabalho desses docentes que, na maioria dos casos, só tinham tempo nos finais de

Feita a seleção, iniciei as entrevistas com base num roteiro semi-estruturado e uma ficha de identificação (anexo 4), onde registrei a formação acadêmica e alguns dados de atuação profissional. As entrevistas foram realizadas no período entre 13 de janeiro e 4 de abril de 2009. A maioria delas aconteceu nas residências dos professores. Somente três foram realizadas nas escolas onde atuam.

Em todas as entrevistas, desde os contatos iniciais, me apresentei como pesquisador e professor da educação básica. Esta última informação dada aos entrevistados foi proposital, pois considero metodologicamente que, nesta interação face a face, a identificação profissional similar a deles, facilita as condições para o desenvolvimento das questões abordadas e a dinâmica dos diálogos.<sup>92</sup>

No início das entrevistas, apresentei a proposta de investigação como sendo uma pesquisa “sobre as opiniões dos professores de História diante da Lei 10.639/03”, justificando, ainda, a escolha dos entrevistados em função da participação no curso de extensão do SEPE em 2006.

Dos dados coletados nas fichas de identificação, nove docentes são do sexo feminino e seis do masculino. Três docentes têm entre 25 e 30 anos, cinco entre 37 e 40 anos, cinco entre 43 e 46 anos e dois têm 54 e 56 anos de idade.

Um outro dado importante é relativo ao tempo de serviço no magistério. Quatro docentes têm menos de 10 anos de exercício no magistério, seis têm entre 10 e 15 anos e cinco têm 20 ou mais anos. Em relação ao segmento de ensino em que atuam, dez lecionam no ensino médio e no ensino fundamental ao mesmo tempo, um atua somente no ensino médio, três atuam somente no ensino fundamental e um atua apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Dos quinze docentes, somente dois lecionam, além da disciplina de História, também Geografia. Três professores lecionam, além do município do Rio de Janeiro, em Itaboraí, São Gonçalo e Nova Iguaçu. Outro dado relevante é a jornada de trabalho. Quatro docentes trabalham mais de 40 horas-aula semanais, sete possuem 24 horas-aula e quatro entre 12 e 16 horas-aula.

---

semana. Optei, portanto, em renunciar um encontro para que as entrevistas não fossem prejudicadas em função do pouco tempo que eles pudessem disponibilizar.

<sup>92</sup> Foi uma opção baseada na seguinte reflexão: em função de algumas experiências pessoais em diversos encontros com professores da educação básica, quando debatia as questões raciais com estes, sempre surgia um questionamento se eu era “especialista” e acadêmico, e, portanto, “não conhecedor” da realidade escolar ou um professor de “sala de aula”. Dependendo da resposta que dava, a reação dos professores e suas disponibilidades para o diálogo sobre as questões raciais eram completamente diferentes. Sendo “especialista”, o diálogo, muitas vezes, era truncado e distanciado, porém, quando me apresentava como pesquisador e professor “de sala de aula”, ocorria uma profunda cumplicidade dialógica. Nestas experiências, a maioria dos professores não rejeitava as contribuições do mundo acadêmico, mas reclamavam que certos “especialistas” não dialogavam com eles a partir, também, do contexto tenso e conflitual do espaço escolar.

Em relação a instituição em que se formaram, quatro são provenientes da UFF, quatro da UERJ, dois da UFRJ e cinco de universidades privadas.<sup>93</sup> Em relação ao período de formação inicial, sete docentes se formaram na década de 1980 a 1990, sete de 1990 a 2000 e um na primeira década deste século. Em relação a formação no nível de pós-graduação, oito são mestres, cinco são especialistas e dois possuem somente a graduação. Todas as especializações e mestrados foram obtidos na última década deste século. Por fim, quanto à identificação étnico-racial, cinco docentes se declararam brancos, quatro negros, dois pardos e quatro não explicitaram nenhuma referência étnico-racial. Somente três professores declararam participar de movimentos sociais. Dois deles participam das reuniões do SEPE e uma professora, além de participar do SEPE, é militante do PSOL.

A partir destes dados, pode-se afirmar que há uma ampla maioria do sexo feminino entre os entrevistados. Quanto à idade, a maioria se encontra acima dos 37 anos, dado que se demonstrou bastante relevante, pois revelou níveis altos de experiência no exercício da docência, expressa durante todas as entrevistas. Cruzando este aspecto com o tempo de serviço, percebe-se que há uma correlação forte, pois a maioria, dez no total, tem dez ou mais anos de experiência docente. Somente dois tem menos de 10 anos de experiência docente. Veremos como estes dados são significativos nos depoimentos que realizam sobre o exercício da docência em relação com o tema da pesquisa.

Uma ampla maioria tem uma jornada extensa de trabalho, com 24 horas-aula semanais ou mais, atuam em dois níveis da educação básica (ensino médio e ensino fundamental), tendo duas matrículas em redes de ensino diversas. Ou seja, o que estes dados nos revelam é que o conjunto dos professores entrevistados tem uma vasta formação profissional, uma significativa experiência em sala de aula e uma extensa jornada de trabalho.

Por fim, um dado relevante para a discussão feita nas entrevistas é a formação inicial docente, referente a instituição e ao tempo de formação. Percebe-se que a maioria é formada em instituições públicas, onde se encontram as principais faculdades de História no Rio de Janeiro (UFF, UERJ e UFRJ).<sup>94</sup> Outro dado relevante é que a maioria obteve sua formação em História há mais de 15 anos, ou seja, quase uma década antes do surgimento e das mobilizações em torno da Lei 10.639/03. Entretanto, a exceção de dois docentes, a maioria procurou se especializar na área de História na última década, seja em um curso de

---

<sup>93</sup> Dois professores da Universidade Santa Úrsula, um professor da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e uma professora do Centro Universitário Moacyr Bastos.

<sup>94</sup> Uma das professoras entrevistadas não é formada em História, mas em Geografia. Entretanto, esta professora também leciona História desde o início de sua carreira. Cabe sublinhar também que em sua formação inicial, declarou ter frequentado diversas disciplinas na área de História. Decidi mantê-la nesta pesquisa por considerar seus depoimentos bastante significativos para as relações entre ensino de História e a aplicabilidade da Lei 10.639/03.

especialização, seja em um curso de mestrado. Porém, nem todos fizeram especializações ou mestrado na área de História. Alguns deles ampliaram suas atuações acadêmicas nas áreas de Ciências Sociais, Geografia, Pedagogia e Filosofia. Este aspecto também é relevante e se mostrou bastante evidente nas entrevistas, na medida em que justifica parte das motivações para a procura de formação continuada no curso de extensão do SEPE.

Portanto, podemos afirmar, em linhas gerais, que a maioria dos docentes entrevistados, tem uma significativa experiência no magistério, em diversos níveis da educação básica e, referenciadas aos principais cursos de História no Rio de Janeiro e procuram desenvolver uma formação continuada além de suas formações de origem. Retornaremos a alguns desses dados, após passar pela descrição e análise dos depoimentos dos professores entrevistados nas próximas seções deste capítulo. Neste processo, para a identificação dos professores, utilizarei nomes fictícios, pois este procedimento foi combinado com todos os entrevistados.

## 5.2

### **Docência, opções teóricas e “choque de realidade”**

O problema central desta pesquisa é identificar as possíveis tensões e desafios teórico-práticos postos à formação de professores de História diante da iniciativa do Estado brasileiro em reconhecer a diferença afrodescendente nos currículos de História, expressa pela Lei 10.639/03. E para identificar estas tensões e desafios, foi necessário abordar a formação inicial desses professores, suas motivações para a escolha profissional, as referências teóricas que marcaram suas graduações, levando alguns desses profissionais a opções teóricas no campo historiográfico claramente demarcadas e, conseqüentemente, a concepções sobre o ensino de História.

A partir do roteiro que organizei para entrevistar esses professores, ocorreu uma dinâmica semelhante à vivida por mim nas entrevistas com os formadores. Na perspectiva de desencadear reflexões sobre o tema da pesquisa, foi-se produzindo na sucessão das entrevistas, momentos singulares de reflexão onde surgiram antigos e novos dados a respeito das implicações entre formação docente, ensino de História e o tema da pesquisa.

Neste sentido, a primeira questão que foi abordada – os motivos para a escolha da faculdade de História -, gerou uma série de narrativas sobre as motivações pessoais, as referências teóricas na graduação e na licenciatura e o exercício da docência. O primeiro aspecto que chama atenção é quanto às motivações, que poderíamos classificar em pessoais e acadêmicas. Vejamos alguns depoimentos:

(...) sempre gostei muito de História, e minha mãe é professora primária, fez o antigo curso normal. A minha tia também, irmã da minha mãe. Então, para mim era muito claro: quando eu entrei para História, eu queria ser professora de História. (Professora Patrícia)

Os motivos para eu fazer História estão ligados a minha infância, ao meu avô. Meu avô foi um operário marítimo, operário do cais do porto, sempre engajado na política, foi membro do PCB, membro do sindicato dos marítimos. Então por parte do meu avô materno sempre houve esse engajamento político, e a partir daí o meu interesse pela História (Professor Pedro)

Esses dois professores demarcam uma influência familiar, porém outro professor, no aspecto pessoal, evidencia outro motivo:

(...) o que me levou mais foi a colocação no mercado de trabalho para encontrar emprego. E como História foi uma disciplina que eu tinha mais facilidade, acabei fazendo História. (...) Quando entrei para a faculdade tinha 33 anos, já comecei com bastante idade. Foi mais por opção de mercado de trabalho (...). Não tinha aquela ideologia de modificar o mundo, de transformar, mas era uma opção de sobrevivência. (Professor Francisco)

Somente um professor destacou uma motivação política para a escolha da faculdade de História:

O curso de História foi um achado. Eu me interessava, sobretudo, por estudar as instituições políticas. (...) e foi no curso de História que consegui me situar e compreender o desenvolvimento dessas instituições. Era natural para mim que as instituições e as culturas fossem abordadas em sua dinâmica dentro do tempo. Por isso que fiz História. (Professor Márcio)

Esta fala foi entendida por mim como política por que ao longo da entrevista este professor narrou sua trajetória, nos anos de 1980, como sindicalista e militante do PT na Baixada Fluminense. Mas a grande maioria dos entrevistados tinha, à época da escolha profissional, uma afinidade acadêmica com a área de História. Vejamos alguns depoimentos representativos desta perspectiva:

Os motivos que me levaram a fazer História inicialmente não eram exatamente ser um professor de escola, eu queria trabalhar com estratégia, História militar, para trabalhar como historiador (...) com política internacional, sempre gostei muito de relações internacionais. (Professor Moacir)

(...) desde criança sempre me interessei por História antiga, por História clássica. (...) desde criança tinha interesse pelos filmes épicos, e quando tinha oportunidade de selecionar o que ia ler, escolhia História (...). (Professor Nei)

A afinidade acadêmica é também influenciada por seus professores do ensino fundamental e médio, como grandes referências de estudo que desempenharam um papel fundamental em suas escolhas profissionais e acadêmicas, como temos a seguir:

Sempre gostei de ler livros e ver filmes sobre fatos históricos. Minhas notas mais altas eram em História e, por isso, na época do vestibular não tive dúvidas em escolher História. (Professor Sebastião)

(...) eu queria fazer jornalismo, aí procurei jornalismo na lista. Não tinha, claro. Não sabia o que era comunicação, (...) sempre gostei da parte de humanas. Gostava muito dos meus professores de História. (...). E aí, optei por História. Hoje, vejo que a minha personalidade contestadora, questionadora, desde muito pequenininha, fez a minha opção por História. Não o contrário. Não sou questionadora por ter feito História, e sim o contrário. (Professora Ana)

Outras falas destacam interesses semelhantes, como a necessidade de conhecer o passado para entender o presente e o interesse por conhecer as culturas humanas. São aspectos genéricos, revelados superficialmente, mas que demonstram que houve, ao longo de suas trajetórias de vida, uma forte afinidade com o conhecimento histórico e que os mobilizou a optar pelo magistério, e até mesmo, a opções de ordem político-ideológicas como veremos adiante.

O fato de serem professores, por exemplo, não foi uma opção de todos. Somente sete entrevistados afirmam que no início de suas formações já pensavam em lecionar ou já lecionavam em escolas. O restante tinha como opções o ofício de historiador, restrito a pesquisa com documentação e outras fontes históricas. Selecionei dois depoimentos bastante representativos dessas opções diferenciadas:

(...) não tinha nenhuma intenção de dar aula, eu queria fazer pesquisa, tanto que foi muito assustador quando comecei a dar aula, porque as matérias pedagógicas não eram importantes para mim (...). (Professora Rita)

Eu já era professora do primeiro segmento, 1ª à 4ª série, fiz o antigo normal, e sempre tive o gosto e o prazer de ler História. Mesmo no ginásio já procurava e lia os textos de História. O professor de História era sempre o nosso ídolo. Aí, mesmo tendo de fazer ensino médio, eu dizia: “Não, vou fazer faculdade de História para ser professora. História é o que eu quero”. (Professora Verônica)

Por outro lado, uma das questões destacada nesta fase inicial das entrevistas foi a relativa aos referenciais teóricos dos professores. Foi solicitado aos entrevistados que levantassem as principais referências apreendidas em suas graduações ou aquela(s) em que se baseia(m) para conduzir suas atividades profissionais. Do conjunto dos entrevistados sete se declararam marxistas, quatro com orientações e leituras sobre a história com enfoque nos aspectos culturais e antropológicos e o restante sem uma identificação ideológica ou teórica demarcada na leitura do campo histórico ou historiográfico. Três depoimentos são bem representativos neste sentido:

Inicialmente foi a História das mentalidades, a questão de como o nível mental se perpetua ao longo da história. Como exemplo temos a escravidão: a escravidão foi extinta em 1888, mas a mentalidade escravocrata se perpetuou por muito tempo na sociedade Brasileira. Logo depois surge a História da Escola dos Annales, que passou a exigir novos métodos de abordagem, de pesquisa, sugerindo outros caminhos que não apenas o econômico e o da elite para se pensar o objeto dos estudos historiográficos. E foi por este caminho que eu fui trilhando na minha graduação e depois na minha especialização e no meu mestrado. (Professora Carolina)

Na graduação que fiz na UFF, o marxismo ainda tinha grande preponderância sendo que minha aproximação maior dele foi pelos escritos de Gramsci. Outro autor importante, que não assumia qualquer vinculação marxista, foi Pierre Bourdieu. (Professor Sebastião)

O grande referencial que tive foi marxista. Mas a História não é mais como a gente via, baseada na econômica, agora a História é baseada na cultura, na antropologia. Isso eu não concordo de jeito nenhum. Essa tal História do cotidiano, isso para mim é Antropologia, não é História (...). (Professor Moacir)

Nestes depoimentos pode-se perceber um aspecto já levantado no capítulo dois: os professores vivenciaram no período de suas graduações a influência do marxismo e das tendências historiográficas expressas na História das mentalidades e do cotidiano, marcantes na renovação do ensino de História. Pois, a grande maioria dos professores cursou o período da graduação entre os anos de 1983 e 1996.

Os grandes referenciais teóricos mais citados em suas formações iniciais no campo da historiografia brasileira foram: Caio Prado Junior, Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Ciro Flamarion Cardoso. Cabe sublinhar que somente um professor citou alguns autores que discutem a perspectiva da nova História social da escravidão, entretanto, este professor destacou estas referências somente no momento em que recordou algumas reflexões que realizava durante seu mestrado, ou seja, doze anos após ter terminado a graduação, em 1993.

Entretanto, quando solicitados a falarem sobre suas licenciaturas e seus referenciais teóricos, os professores abordam alguns aspectos já bastante refletidos pela literatura acadêmica, ou seja, o fato das discussões pedagógicas e didáticas não darem conta da realidade concreta do exercício da docência. Alguns chegaram até a afirmarem que, ao sair da universidade e iniciar a carreira docente, levaram um “choque”, pois não aprenderam na universidade a “dar aula”. Neste sentido, poucos conseguiram lembrar as questões debatidas em suas licenciaturas e enfatizaram, genericamente, a distância entre as discussões na licenciatura e a realidade do exercício da docência.

Você quer saber a diferença entre quando eu comecei a dar aula e o que eu aprendi na Universidade? Cem por cento de diferença. A primeira delas é que o curso é teórico, o curso não é prático, (...) a gente trabalha o tempo todo teorias, teorias, teorias. Quando você chega à sala de aula, tem que pegar essa teoria e transformar numa linguagem acessível aos alunos. (...) de todas as teorias que aprendemos, você se afasta delas para poder dar aula. (Professora Giovana)

(...) na faculdade não somos preparados para ver o que é a realidade dos alunos. Nós estudamos lá os conceitos, e aconselham direitinho sobre a melhor maneira de trabalhar na escola, mas quando chega na hora, nós tentamos outras coisas para chamar o interesse dos alunos. Mas, às vezes, eles mostram coisas na faculdade que a gente nem consegue aplicar (...) (Professora Sandra)

Na Licenciatura tive muita sorte de ter uma professora muito prática, mas ao mesmo tempo ela era prática para o meu mundo, para a minha época ou para o mundo em que eu vivia naquele momento e não para o mundo que encontrei quando fui dar aula. (...) Eu passei no concurso de 1995. E no começo foi um choque muito grande, mas fui me adaptando, fui aprendendo (...) Um choque por quê? Porque quando entrei em turmas na primeira escola que trabalhei, não entendia o que eles falavam e eles não entendiam o que eu falava. A minha cultura era radicalmente diferente da deles, (...) (Professor Moacir)

As discussões em torno da formação inicial, principalmente referente as questões pedagógicas, foram abordadas a partir do lugar em que ocupam hoje, ou seja, de professores em exercício. Neste sentido, os diversos depoimentos sobre o significado do ensino de História ou o significado sobre ser professor de História, foram descritos a partir de uma série

de narrativas que entrelaçam a dramaticidade das condições do exercício profissional, envolvendo as condições sociais dos alunos, e a falta de formação profissional para o enfrentamento dessa realidade. É assim, portanto, que muitos deles se posicionam sobre os objetivos de ensinar História na educação básica:

Meu objetivo não é ensinar só conteúdo de História. Como pensava 15 anos atrás. (...) Meu objetivo é ensinar o que ela tem de mais atraente para os alunos terem interesse pela História. (Professora Leila)

Sempre pensei no ensino de História como algo transformador e conscientizador (...) mas, trabalhar em sala de aula hoje, a cada momento, é uma caixinha de surpresa, pois o que você planejou não rola do jeito que você planejou. (Professor Nei)

(...) pensava antes que eu tinha que dar conteúdo, acabar o livro, enfiar leitura de livro didático nos alunos. Quer dizer, como eu fui ensinada. Aí depois, fui mudando: “não, tenho que deixar fluir”. Hoje, abandonei essa coisa do livrinho. Vou puxando um pouquinho assim: para os alunos sentirem o que é a História, a importância da História, o que é a História na vida deles, na história deles. (...) nas várias séries que dou aula começo perguntando: “o que você acha que é a História? A História serve para que? Para que serve a gente conhecer nosso mundo?” (Professora Verônica)

Nestes depoimentos, predomina o entendimento da maioria dos entrevistados de que há um grande descompasso entre as discussões pedagógicas realizada nas licenciaturas e suas práticas docentes, e que faz lembrar algumas questões levantadas no capítulo dois. Ou seja, que os modelos instrumentais de formação pedagógica que informaram suas licenciaturas, foram caracterizados pela distância entre teoria e prática. Entretanto, na medida em que as situações de fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem de novos estudantes de diversas origens culturais e étnicas ascendem ao espaço escolar, este modelo de formação já não responde às questões emergentes no cotidiano desses profissionais.

É interessante constatar também que outros professores trazem outras perspectivas sobre o significado do ensino de História, relacionando tanto uma perspectiva política como a experiência de anos de prática de ensino que os fazem mudar atitudes ou intervenções político-pedagógicas:

Ensinar História é ajudar os alunos a encontrar o seu lugar no mundo. Compreender porque estão vivendo naquele lugar, naquelas condições e quais as possibilidades disso ser diferente no futuro. Isso é estudar História. Se não servir para isso não serve para mais nada. (Professor Márcio)

No início da minha carreira, pensava no ambicioso objetivo de contribuir para tornar meus alunos profundamente críticos em relação à desigualdade histórica da nossa sociedade e compartilhar com eles, a perspectiva de buscar lutar por transformações mais igualitárias ainda nesta temporalidade. Mas, diminuí essa ambição tentando, hoje, dividir com meus alunos a possibilidade deles considerarem que o tempo cultural da humanidade não pode ser visto como natural. Procuro hoje, mais do que uma crítica formalmente militante de uma matriz ideológica, um reconhecimento deles da historicidade profunda que vivemos e que muitas vezes naturaliza nossa formação cultural (...). (Professor Sebastião)

São dois depoimentos de militantes sindicais, pois o primeiro é um ex-sindicalista da Baixada Fluminense e, o segundo, é um dos atuais dirigentes do SEPE.<sup>95</sup> Entretanto, a grande maioria dos docentes tem a concepção de que os objetivos do ensino de História devem estar concretamente relacionados à realidade objetiva dos estudantes. Muitos têm suas concepções sobre a História, relacionam suas trajetórias pessoais com a História, porém, quando se deparam com a realidade escolar, são conscientes do fato de terem que se “adaptar” as dificuldades objetivas da prática de ensino, tendo, muitas vezes, que adaptar linguagens, fazer analogias ou mobilizar temas históricos a partir de demandas do contexto vivido pelos estudantes. Como neste caso abaixo em que o professor responde a questão sobre sua formação narrando um episódio ocorrido às vésperas da entrevista que realizei com ele:

Quando entro na sala de aula, converso com o aluno no sentido de transformar a vida dele. (...). Então dar aula de História pra mim é torná-los cidadãos conscientes. (...) ontem mesmo um aluno me perguntou: “em que eu vou usar a História?” Eu falei assim: “olha, quando vou com os amigos tomar uma cerveja a gente fala de tudo. A gente fala de economia, de crise, de problemas sociais, de crime, de bala perdida e de corrupção. Então na medida em que você estuda História, você passa a ter uma consciência das coisas”. (Professor Francisco)

A relação entre os significados do ensino de História e a prática pedagógica será melhor descrita e analisada quando relacionarmos as tensões da prática de ensino que esses professores vivem com a tentativa de aplicação da Lei 10.639/03 em seus contextos escolares. Porém, o que se observa até o momento é que os depoimentos da maioria dos entrevistados são emblemáticos na comparação dramática entre o que se pensava sobre o ato de ensinar História ao final de suas formações iniciais e o que se vive atualmente.

### 5.3

#### **A formação inicial e a introdução Lei 10.639/03**

A tensão entre a formação acadêmica dos professores e o surgimento da obrigatoriedade curricular para o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira já aparece explicitamente quando os professores relatam suas opiniões sobre a Lei 10.639/03. Solicitados a responderem como tomaram conhecimento da Lei e o que pensavam na época, alguns depoimentos indicam que um desafio está posto, ou seja, dar conta de uma “lacuna” da formação inicial. Por outro lado, os professores reconhecem que há uma mobilização em torno da Lei e uma necessidade pedagógica de formação continuada.

Vejamos o que alguns afirmam quando tomam conhecimento da Lei:

---

<sup>95</sup> Este professor já integrou a direção do SEPE no final dos anos de 1990 e nos últimos cinco anos se afastou para priorizar seus estudos de mestrado. Entretanto, soube posteriormente à entrevista, que este professor retornou a integrar a direção do SEPE, mais precisamente em julho de 2009.

Tomei conhecimento na minha escola. Num encontro chamado Brasil/África e depois no curso a Cor da Cultura. Eu peguei a Lei na mão, li e não fiz nenhuma análise mais aprofundada a respeito. (Professora Gloria)

Eu tomei conhecimento pelos editais dos cursos do ensino público. Colocaram a lei para nós professores termos acesso. No município e no estado, o texto da lei foi veiculado pelas secretarias, veiculado pela imprensa, através do SEPE e do curso de extensão. (Professor Pedro)

O primeiro contato com Lei foi no curso que o estado ofereceu em convênio com a Cândido Mendes, em 2005. (Professora Leila)

A maioria dos entrevistados afirmou que conheceu a Lei na escola. Seja em conversas com colegas, seja nas divulgações realizadas pelas secretarias de educação. Entretanto, alguns deles mencionaram ter tido conhecimento através da movimentação do movimento negro e de reportagens da grande mídia. Essas informações confirmam as repercussões identificadas nas pesquisas analisadas sobre as grandes mobilizações sociais promovidas pelo movimento negro e as iniciativas dos órgãos governamentais.

Mas, estas respostas foram logo seguidas de opiniões sobre as primeiras impressões sobre a nova legislação. Alguns, sublinhando explicitamente que a Lei teria como objetivo o combate a discriminação racial, em função da realidade do racismo e dos preconceitos que seus alunos vivenciam nos espaços escolares das periferias do Rio de Janeiro:

(...) o que se deveria pensar a partir dessa lei, para mim, era o professor que não só dominasse os conteúdos da História afro-brasileira, mas que também pudesse se colocar em seu cotidiano como alguém que combatesse o racismo cotidianamente, combatesse a discriminação. (Professora Patrícia)

Acho importantíssimo para o dia-a-dia dos alunos. Principalmente para aqueles que vivem o cotidiano da violência e da intolerância religiosas nas favelas. (Professora Ana)

Por outro lado, alguns professores parecem problematizar o fato da Lei trazer aos espaços escolares alguns dilemas e desafios relacionados à formação docente:

Quando surgiu a Lei achei maravilhoso, pois finalmente ia poder trabalhar essa cultura africana, sair um pouco desse eurocentrismo. Mas, tive e tenho até hoje uma preocupação: como passar isso para o professor, obrigar o professor a ensinar? Porque toda nossa formação é baseada na cultura europeia e, romper com isso, é uma coisa muito complicada. (Professora Leila)

Minha primeira impressão foi a seguinte: não sabemos nada de História da África, não fomos preparados na faculdade para dar aula de História da África, eu sei mais da História da África do lado da História Militar (...), mas além de não sabermos, em que tempo nós iríamos ministrar isso? (Professor Moacir)

Essa não foi a preocupação da maioria neste ponto da entrevista relacionado ao que se pensa sobre a Lei 10.639/03, porém, no aspecto de sua aplicabilidade, de suas propostas, a formação docente foi apontada como um dos fatores essenciais para sua efetivação nas escolas e nos currículos.

Se por um lado, alguns apontaram a questão do enfrentamento da discriminação, da formação docente e da importância pedagógica da nova legislação, outros verbalizaram a dimensão da legitimação e da visibilidade das discussões raciais nos espaços escolares. Ou

seja, para dois professores, antes da Lei 10.639/03 era difícil fazer uma discussão étnico-racial nas escolas, por conta de cobranças curriculares ou por invisibilidade das temáticas raciais entre alunos e docentes. Porém, após 2003, a legalidade dessa temática e seu caráter obrigatório, facilitaram as iniciativas de quem já vinha trabalhando pedagogicamente em suas disciplinas:

(...) a minha reação e da grande maioria, quando a lei foi aprovada, foi a sensação de vitória. Que bom que agora posso fazer o que faço sem receber críticas. Porque agora estou dentro da lei, foi legalizado, é oficial, tem legitimidade. Quando nós trabalhamos algo que não está na lei ou que a sociedade não aprova, até parece que nós estamos fazendo algum tipo de utopia e somos muito criticados. A primeira crítica que sempre recebemos é: “você não cumpre com o currículo”. Só que agora é currículo, então isso foi uma grande vitória. (Professora Giovana)

Acredito que foi um avanço no sentido de obrigar a debater estas questões que não tinham visibilidade. Sendo uma determinação "legal" existe tanto essa visibilidade como o compromisso de fazer algo, mesmo que para muitos seja apenas um ato burocrático (...). (Professor Sebastião)

Mas existem também vozes dissonantes entre os entrevistados. Ou seja, professores que interpretam a Lei 10.639/03 como um fator de discriminação, que “estimula” segregações raciais ou pensa no valor anti-discriminatório da Lei, mas afirma que é necessário priorizar a igualdade de todos:

A Lei veio para combater a discriminação, mas acho que ela estimula a discriminação e a segregação. Não podemos negar que os afro-descendentes sofrem discriminação no Brasil, como a população indígena também sofre, como branco pobre também sofre. Entretanto, acho que a questão principal é de conscientização de classe social e não de conscientização étnica. Ao invés de aglutinar, na minha concepção a Lei segrega. (Professor Nei)

(...) a lei em si, desfaz qualquer discriminação contra os negros (...) Mas, acho mais importante valorizar o ser humano, o cidadão, o indivíduo, a sociedade e esquecendo a lei. Valorizar todos da mesma forma, dar a todos as mesmas possibilidades. Se você começa a puxar muito para um lado e esquece do outro, então você esquece que somos todos iguais. Tem que se começar a trabalhar por aí. (Professor Francisco)

Destaco essas duas falas por entender que não são opiniões isoladas, pois, de acordo com estudos anteriores (Oliveira, 2007), constatei que este tipo de impressão inicial sobre a Lei 10.639/03, reflete uma tensão entre o ato de educar para a igualdade posta em contraposição ao ato de educar para/na diferença. Este tipo de tensão surgiu somente nessas duas entrevistas, porém, estas falas docentes parecem confirmar uma influência que toda a matriz da modernidade enfatizou na questão da igualdade, ou seja, muitos professores têm como concepção a igualdade de todos, independentemente das origens étnico-raciais, enfim, a igualdade como chave para entender as relações sociais e a luta por direitos.

Essas primeiras impressões sobre a Lei já revelam algumas tensões e desafios como: a lacuna na formação docente, a perspectiva eurocêntrica nos cursos de formação inicial, a visibilidade da questão racial nas escolas, a necessidade de combate à discriminação racial a nível institucional e a questão da igualdade e da diferença.

Vários detalhamentos desses aspectos de tensões e desafios surgem mais adiante, entretanto, é na relação entre formação inicial e obrigatoriedade da Lei que alguns aspectos acima mencionados mais se destacam. Pois, a grande maioria dos professores evidencia que, em suas formações, jamais obteve informações e conhecimentos sobre História da África e dos afro-brasileiros:

Nunca tive discussão sobre África e relações raciais nas minhas duas graduações, seja em geografia ou História. (Professora Gloria)

No entanto, alguns dão ênfase a aspectos específicos da formação teórica, destacando desconhecimentos e a perspectiva eurocêntrica das faculdades de História:

(...) foi muito superficial. (...) e sobre o escravismo, não falavam da sociedade, falavam mais da questão da escravidão. E outras histórias só europeias. Essa foi a prioridade mesmo, nem a História da América a gente via. (Professora Sandra)

Na minha graduação? Só enfoque negativo. Que é a seguinte: os professores da graduação da UFF tinham plena consciência em sua maioria de que o nosso curso de História era eurocêntrico. Daí, nossa fragilidade e a nossa tendência a minimizar a contribuição dos povos da América e da África. (...) Aliás, uma coisa muito interessante que o Movimento Negro me ensinou na época é que o Egito fica na África então os egípcios deviam ser negros. (Professor Márcio)

O que existia na História era só a questão do mundo antigo quando se trabalhava o Egito, mas sempre se dissociava Egito de África. Trabalhava-se Egito como uma civilização antiga e não como uma grande civilização africana, como uma civilização antiga comparada à China, comparada à região da Mesopotâmia. (Professora Giovana)

Outros revelam que as atuais discussões têm uma temporalidade claramente marcada e que não era possível, há mais de 20 anos, ter as discussões que se têm hoje:

Eu terminei a faculdade em 1989. Essa discussão ela é mais nova. Essa ênfase na defesa do negro, de defender o fim do preconceito e do racismo, é coisa mais recente. Na minha época você não tinha muito essa discussão. (Professor Francisco)

Quando fiz minha graduação nos anos 80, na faculdade de História da UERJ, não contemplava essa disciplina de África, só veio a contemplar alguns anos depois que me formei (...). Não só a UERJ, mas as universidades como um todo não tinham o foco nessa discussão (...). (Professor Nei)

Curiosamente, uma das entrevistadas afirmou que teve contato com uma disciplina na UFRJ, nos anos de 1980, que abordava a História da África - que era a mesma que mobilizou dois dos professores formadores no início de suas carreiras. Porém, como relata a professora, não teve contato com esta disciplina, fazendo com que afirmasse categoricamente que nunca estudou História da África na sua formação inicial:

Eu não tive África. O mundo na UFRJ quando estudei lá - deve ter mudado - começava na Grécia clássica, vinha para Europa e América. Tinha uma matéria que era “Descolonização e Emergência dos povos Afro-Asiáticos”, que é depois da independência, mas que não foi dada. O professor teve um problema e acabou não seguindo a matéria. Enfim, nada se falava sobre a África, Terceiro Mundo etc. (Professora Ana)

Os depoimentos acima são representativos do conjunto dos entrevistados, pois além de professores formados em importantes universidades do Estado do Rio de Janeiro, os períodos de suas formações são variados, abarcando da década de 1980 ao início do século XXI.

Os depoimentos acima refletem as ausências das questões relativas ao continente africano e as relações étnico-raciais no Brasil nos currículos de formação de professores de História. Indagados sobre uma avaliação atual de suas formações iniciais e o debate contemporâneo sobre essas temáticas, todos os professores afirmaram que houve uma lacuna formativa e profissional. O que mais se evidencia nos depoimentos é a perspectiva eurocêntrica de suas formações históricas. Um depoimento chega a afirmar a “descoberta” de processos históricos invisibilizados por esta perspectiva quando declara o desconhecimento sobre a localização geográfica e social do Egito. Neste sentido, a procura por uma nova formação ao longo dos anos pós-formação inicial se fez necessária, principalmente em função do surgimento da Lei 10.639/03. Esta necessidade aparece nas falas de forma constante e surge, no curso do SEPE, como mais uma entre as várias iniciativas que estes professores participaram e participam. É o que veremos a seguir.

#### **5.4**

#### **Buscando uma nova formação no curso de extensão do SEPE**

Após o relato dos professores sobre a ausência desta temática na formação inicial, nesta seção, destaco as falas docentes sobre o curso do SEPE. A partir dessa avaliação, os professores descreveram suas necessidades de formação continuada, os motivos que os levaram a participar do curso do SEPE, algumas avaliações sobre o mesmo, além dos destaques e da influência das questões históricas abordadas durante o curso.

Apesar desses professores não terem tido referências de discussão racial e História da África em suas graduações, alguns deles tiveram contatos com essas temáticas fora das universidades ou em cursos de pós-graduação. Esses contatos foram revelados em função da discussão que iniciamos sobre o curso de extensão do SEPE. Alguns desses professores declararam que iniciaram esta discussão a partir da Lei 10.639/03. Entretanto, alguns afirmaram também que já tinham esta preocupação com a questão da diferença racial no ensino de História, pois estavam envolvidos e mobilizados pelos contextos sociais de seus alunos como: a questão da intolerância religiosa nas favelas, o fato de terem um público majoritariamente negro ou por terem contatos com alguns movimentos sociais negros ou de outro caráter.

Cabe destacar também que a perspectiva de formação continuada oferecida pelas secretarias de educação, colocou estes professores em contato com as novas discussões historiográficas, revelando assim, novos enfoques e perspectivas de análises históricas além daquelas vivenciadas na formação inicial.<sup>96</sup> Portanto, o curso do SEPE significou para a grande maioria mais um espaço de formação e contato com a discussão que, na época, estava mobilizando um contingente grande de docentes no Estado do Rio de Janeiro. Tanto é que, nos depoimentos a seguir, veremos que os professores citam diversas iniciativas além do curso de extensão do SEPE como: o projeto “A Cor da Cultura”, alguns cursos de extensão da UERJ e algumas iniciativas da Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro. Essas falas, portanto, aparecem quando os professores foram indagados sobre os motivos que os levaram a participar do curso do SEPE:

Soube do curso do SEPE através da minha escola, mas esse foi um dos cursos que fiz. Eu fiz o curso da Cor da Cultura, fiz minha monografia de Pós-graduação sobre um terreiro de candomblé, enfim, já me identificava com esta discussão em função de minha religião que é o candomblé. (Professora Glória)

(...) desde a época da graduação, era filiada como estudante ao SEPE. Então, tinha acesso às informações de cursos. E achava que era importante, melhorar minha formação em História da África. E por conta dessa ausência na formação da graduação fui para o curso. (...) queria escutar pessoas que já estavam dando aula há mais tempo. Até porque era uma coisa que aparecia muito nas discussões, ou seja, onde enfiar isso no currículo. (Professora Patrícia)

Desde os anos 90 eu já acompanhava essa discussão pelo movimento negro e nos debates do pessoal do Sankofa da UERJ. (...) então estava andando pela UERJ e vi um cartaz na parede e falei: “ai que ótimo, vou fazer esse curso do SEPE”. (...) não estava procurando esse curso, eu encontrei e pensei “bom, vai ser uma ferramenta útil para as discussões que faço com meus alunos”. (Professora Giovana)

(...) as razões para fazer este curso do SEPE foi a busca de um conhecimento maior sobre a África, que pudesse me esclarecer umas lacunas que tenho como professor. Como por exemplo: a escravidão, o tráfico transatlântico, o que isso alterou dentro do continente africano, como é que esse continente respondeu à essa ação escravizadora dos próprios impérios africanos, como é que isso funcionou dentro da África? Até que ponto as relações de produção intraÁfrica foram alteradas pelo tráfico transatlântico. Todo esse contexto que não nos é dado. (Professor Pedro)

Estes depoimentos refletem a percepção majoritária de que as motivações fundamentais para participar do curso foram a necessidade de preencher uma lacuna de formação e a necessidade de orientação pedagógica. Em todos os depoimentos, ficou evidente que a mobilização e a divulgação do curso obtiveram uma ampla repercussão, tanto nas escolas como nas instituições universitárias, destacando-se aqui a UERJ. Na sequência me deparei, entretanto, com diversas avaliações do curso, ora positivas ora negativas em função das expectativas iniciais dos participantes.

---

<sup>96</sup> Muitos depoimentos dos professores confirmam as falas dos organizadores do curso do SEPE quando citam as iniciativas de formação continuada das Secretarias Estadual e Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Pois, no período que compreende os anos de 2004 a 2006, ocorreram diversos convênios entre algumas ONGs, UCAM, UERJ com as secretarias de educação.

(...) no curso gostei de saber como funcionava a escravidão na África, esse foi um dos pontos altos, aprender como era o sistema escravocrata na África e aqui no Brasil. Mas, foi adotada uma lógica essencialmente conteudista e não focada na educação. (Professora Carolina)

Eu acho que o curso tem a validade de ser precursor. De levar ao campo de debate vários professores envolvidos com isso. Porque a lei até então não saiu do papel. Esse ensino de África não está dentro da escola. E onde trabalho, não aparece o ensino da África. (Professor Pedro)

Esses depoimentos refletem a percepção da maioria, pois destacam alguns aspectos de conteúdo visto no curso. Entretanto, os próximos depoimentos apontam, apesar das críticas pontuais, à necessidade de orientação pedagógica por parte de todos os entrevistados.

Fui ao curso por curiosidade acadêmica, mas algumas palestras foram muito lugar comum. Queria mais informações. Pode ser pretensão minha, mas muita coisa eu já tinha lido. (Professora Rita)

O curso não preencheu minha formação. Por que a questão que eu esperava era aquela demanda de ter um conteúdo a mais para colocar no currículo. Como fazer? E aí pensava: será que é assim mesmo? Será que é tão difícil? Porque pensava: acho que não preciso ter um conteúdo específico. Acho que isso pode perpassar a disciplina como um todo. E isso não apareceu no curso. Aí, fui me decepcionando. (Professora Patrícia)

Olha, este curso foi interessante, mas trouxe pouca contribuição para minhas aulas. (Professora Verônica)

Por outro lado, uma professora destacou que o curso abordou aspectos pedagógicos para implementação da Lei 10.639/03 nas escolas, destoando tanto dos outros entrevistados como dos formadores do curso:

(...) gostei muito porque já tinha feito um curso da UERJ e este só acrescentou o que já tinha estudado antes. Peguei os livros e textos para poder trabalhar na escola, por que também houve um foco de estudo de como levar para as escolas, de como trabalhar em sala de aula (...). (Professora Sandra)

É provável que esta avaliação decorra de uma interpretação bem particular dessa professora, no entanto, é possível identificar na sua avaliação as conexões que a maioria dos professores faz entre a necessidade de formação em conteúdo e a de se pensar esses mesmos conteúdos pedagogicamente. Ou seja, a identidade profissional é marcada pelos conteúdos aprendidos da formação inicial e continuada e pela pedagogização dos mesmos na forma do conhecimento histórico escolar.

Assim, o que chama atenção é a procura por formação para suprir uma lacuna pedagógica, na medida em que a Lei 10.639/03 se faz presente como uma nova demanda no ensino de História.

No entanto, a maioria dos professores destaca também a aprendizagem de aspectos históricos e a percepção de que vários professores presentes no curso estavam conhecendo pela primeira vez a História da África. No momento das entrevistas em que todos foram solicitados a se situarem em relação ao curso do SEPE, de uma forma geral, foram feitos alguns destaques sobre processos históricos específicos do continente africano, suas

influências na história brasileira e até mesmo a percepção da necessidade de uma nova formação historiográfica:

(...) as discussões que achei interessante foram tráfico e escravidão e sobre a questão do escravismo pré-colonial. Por que antes dos europeus chegarem, já existia uma rede de tráfico muito grande e isso não é discutido abertamente, quer dizer, parece que a escravidão na África começou com a chegada do europeu e eu acho que trabalhar os próprios problemas, as próprias fraquezas, é se fortalecer para encarar o outro. (Professora Ana)

Sem dúvida este curso me deu a capacidade de verificar que as heranças africanas trazidas tinham que ser sempre definidas no plural, pois eram mais diversas do que homogêneas, seja pela origem geográfica, tribal etc., ou daqueles que foram escravizados. Nosso senso comum, historicamente naturalizador, tem a tendência de ver os escravos como se todos fossem oriundos da mesma tribo, com idênticos costumes e práticas. (Professor Sebastião)

Chamou a atenção a recorrência de uma avaliação comparativa entre alguns conteúdos dados no curso e aqueles aprendidos na formação inicial como: a prioridade em aspectos econômicos da História africana, a ausência de um conhecimento sobre a África Pré-colonial na formação inicial ou a prioridade de conhecimentos históricos centrados na Europa:

Antes do curso qual era a história que a gente conhecia? Era aquela historinha contada nos livros didáticos, e no curso, eles mostraram essa vertente principalmente do comércio, das atrocidades que faziam com os africanos, como foi retalhada a África entre belgas, franceses, alemães, Ingleses. Outra coisa que achei interessante foi um tema abordado pelo José Maria Nunes quando falou que África é um continente onde existem diferenças geográficas que determinaram diversas culturas e sociedades. Isso também é importante para entender a história. (Professora Glória)

(...) o curso teve uma diferença grande em relação a minha graduação porque foi focado na História da África, não ficou focado na parte da escravidão, mas na África como um todo. Foi bem diferente mostrar a África como ela é e como ela foi antes da escravidão, antes da chegada dos europeus. (Professora Sandra)

O que mais me chamou à atenção foi saber o que existia dentro da África, a Costa do Ouro, os povos que existiam, o povo Ashanti, a descrição da África Negra subsaariana. (...) A Monica Lima (...) realmente descreveu, mostrou de onde vinham esses negros, quem eram esses grupos, quais vieram para o Brasil e isso eu achei interessante, pois nós não temos ideia disso. Foram descobertas (...) pois, a única coisa realmente que a gente mais estuda na Faculdade, não sei se hoje é assim, é a História da Europa, nem dos Estados Unidos se estuda. (Professor Moacir)

Entretanto, para alguns professores que afirmavam já possuir alguma reflexão sobre a temática, o destaque também se concentrou numa observação sobre a reação de muitos colegas às “novidades” dos conteúdos de História da África que se apresentaram no curso:

Acho que era tudo muito novo. (...) percebi as pessoas anotando muito, como se tudo fosse uma grande novidade mesmo. Mas isso é porque as pessoas foram formadas há mais tempo, não tinham a mesma discussão que eu. As pessoas no intervalo do cafezinho comentavam: “eu não vi nada disso na minha formação. Como é que pode? Tudo que o pessoal aprendeu, estava tudo errado e tal.” (Professora Patrícia)

Sabe o que gostei mais dessa extensão? Da clientela. Porque os debates e as palestras não eram novidades para mim, eu já tinha reflexão sobre o assunto. Então (...) achei o curso muito interessante porque percebi que tinha muitos professores que não tinham acúmulo nenhum relativo a esses assuntos e estavam muito empenhados e acreditavam que esse esforço de extensão poderia resultar na melhoria da qualidade do curso que eles davam para os alunos. (...) isso me encantou porque eles estavam sinceramente interessados em melhorar a sua compreensão dos processos históricos da África. (Professor Márcio)

Esses dois professores afirmam já conhecer muitos dos conteúdos vistos no curso em função de ter tomado conhecimento da temática em outros espaços, especialmente em seus recentes mestrados na área de História, mas também em função de estarem participando constantemente de algumas discussões pedagógicas do SEPE. Mas, vejamos outros dois depoimentos que se encontram na mesma perspectiva de observação:

(...) senti que a maior parte das perguntas era justamente das pessoas que ainda estavam muito cruas nesses assuntos, porque as outras pessoas comentavam baixinho: “eu não sei nada sobre isso”, então faziam perguntas muito básicas. (Professora Giovana)

Foi muita novidade para as pessoas que estavam lá. Por que? Porque o contato que as pessoas tiveram na formação nada disso aparecia, e vejo que a História africana continua desconhecida, apesar dessa lei (...). (Professora Gloria)

O que perpassa nestas falas é a percepção de que há um longo caminho de formação em História da África para uma geração de professores que teve uma perspectiva eurocêntrica de formação historiográfica. Em diversos depoimentos foi destacado este aspecto. Embora muitos desses professores tenham tomado a iniciativa de participar desse curso por conta de uma demanda pedagógica, para muitos, o curso do SEPE representou a abertura para novas discussões historiográficas e o início de um repensamento histórico sobre a participação dos africanos escravizados na história brasileira.

No entanto, o que foi destacado nestes pequenos trechos das entrevistas, revela apenas um aspecto da formação docente e das demandas abertas pela Lei 10.639/03. Pois, os professores, como afirmei anteriormente, descreveram suas impressões sobre o curso também na perspectiva do lugar que ocupavam. Isto significa que falar do curso e tecer uma avaliação sobre o mesmo, não representou desassociá-lo de suas práticas pedagógicas. Neste sentido, cabe um destaque também às suas avaliações posteriores ao curso do SEPE, ou seja, como este curso contribuiu para suas formações e suas práticas pedagógicas atuais. Aqui se evidencia um novo aspecto das tensões e desafios que analiso: a aplicabilidade da Lei no ensino de História e no espaço escolar. Este será meu foco de descrição e análise na próxima seção.

## 5.5

### **Aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ensino de História e na educação**

Como visto no início do capítulo, a maioria dos professores entrevistados tem uma considerável experiência no ensino de História. Portanto, quando estes professores relatam que o curso do SEPE foi uma experiência importante de formação e de perspectiva pedagógica, eles se situam em seus lugares como docentes no contexto das demandas para

aplicação da Lei 10.639/03. Neste sentido, após relatarem sobre suas participações no curso do SEPE, foi solicitado que falassem sobre quais seriam as contribuições deste curso para suas formações e práticas pedagógicas e como pensam a aplicabilidade da Lei no ensino de História. Embora a questão solicitada fosse bastante objetiva, as respostas da maioria dos entrevistados retornaram à questão da formação inicial nos cursos de História, com ênfase nos desafios práticos e teóricos para a aplicação pedagógica da nova legislação. Assim, sobre as contribuições do curso, alguns depoimentos são particularmente representativos:

Qual foi a contribuição deste curso? Que a África existe, que ela está ali, que a gente precisa entrar nela, que na Antiguidade a gente tem que frisar que os egípcios são africanos, que o homem nasceu na África. (Professor Moacir)

Já tinha alguma discussão, mas algumas orientações que me pareciam óbvias, a partir desse curso já me pareceram relevantes, como por exemplo, ter pelo menos um capítulo da História da África nos livros didáticos. Pois, sempre achei que isso era bobagem, porque a História da África deveria ser concomitante, mas se você não reserva um capítulo, por mais que isso crie alguns problemas, você deixa de lembrar o professor de que ele precisa fazer algum esforço no sentido de pensar e refletir sobre a História do continente africano, então consagrar isso num capítulo é importante. (Professor Márcio)

Nestes dois depoimentos os professores apontam duas questões bastante recorrentes no conjunto das entrevistas, ou seja, a ausência de processos históricos silenciados por uma historiografia eurocêntrica e a percepção de uma necessidade de adaptação didática para sensibilizar professores sobre a importância da História da África no ensino de História.

Outro enfoque recorrente foi, novamente, a possibilidade de uma nova formação não eurocêntrica, mas sempre apresentada como uma questão problemática:

Aumentou a minha responsabilidade em tentar aplicar o pouco que estudei na graduação, ampliado com o que tive no curso para não ser mais um professor a, literalmente, fazer a História africana passar "em branco". Isto significa destacar a possibilidade da contribuição africana na História brasileira ser valorizada, sem a exagerada submissão desta lógica a intermediação dominante da perspectiva europeia. (Professor Sebastião)

(...) a contribuição foi mais em conteúdo, por que veja bem, na minha aula é muito difícil falar da questão do eurocentrismo, é muito complicado você trabalhar a História da África, a História da América, porque você é muito cobrado pelo conteúdo que vai cair no vestibular (...) Então, acho que a partir desse curso, tenho mais nítido como fazer para mudar essa desproporção de conteúdos de ensino de História da África com ensino da Europa que é 1% para 99%. (Professora Leila)

Novamente, é curioso notar que embora tendo uma visão crítica sobre a Lei, aquele mesmo professor que afirmou que a Lei “estimula a segregação”, revelou mais um aspecto de tensão entre igualdade e diferença quando avalia a importância do curso em sua formação:

O curso mostrou a minha defasagem, que é muito maior do que eu imaginava. Mostrou-me a necessidade de construir um discurso melhor que atenda aos meus anseios sociais enquanto pessoa, por exemplo: eu quero combater a discriminação social, mas qual o caminho para combater? Falar só de classe social? (Professor Nei)

Embora tenha feito uma crítica de fundo ao que considera os objetivos da Lei, ou seja, “estimular uma segregação”, o seu discurso não deixa de levar em consideração as questões

raciais como um elemento importante para pensar uma perspectiva de combate a “discriminação social”. O que parece demonstrar neste tipo de análise, é que há uma presença significativa das discussões raciais no contexto escolar desse professor, embora ele tenha uma visão diferente do entendimento da maioria dos professores entrevistados de que a Lei 10.639/03 surgiu para o combate à discriminação racial.

Todas estas falas denotam o que alguns já afirmavam antes, ou seja, com as mobilizações em torno da Lei surgem novidades historiográficas e de conteúdo histórico que colocam em discussão suas formações iniciais. Por outro lado, reforça a importância da formação em serviço ou de educação permanente, já que a formação inicial não deu conta das demandas encontradas pelos professores em sala de aula. Além disso, abre-se a perspectiva de algumas possibilidades de relações pedagógicas diferenciadas, ou seja, novas demandas e novos olhares sobre a didática do ensino de História. Essas novas possibilidades ficam bem explícitas, por exemplo, quando falam sobre a aplicabilidade da Lei no ensino de História.

(...) acho que seria interessante dar para os alunos muitos livros para-didáticos sobre África. Eles conhecem muitas histórias infantis europeias, mas não conhecem as africanas. Trabalhar a questão mesmo da África como difusor de arte, de tecnologia, etc. Mas acho que se deve trabalhar, principalmente, o lado lúdico, a valorização da questão afro-brasileira, não só de África. Por exemplo: a valorização das Abayomis que são aquelas bonequinhas de pano, brincar com os fantoches etc. (Professora Ana)

(...) acho que a História da África tem ser contextualizada junto com as outras no momento em que você está trabalhando a chegada dos portugueses, pois, no momento em que eles chegaram alguma coisa estava acontecendo na África. Então você pode estar colocando essa História de forma integrada (...) (Professora Sandra)

Acho que, por exemplo, na literatura, a gente pegar o Monteiro Lobato e trabalhar com a tia Anastácia, ou seja, como a tia Anastácia aparece nesse autor e de que forma ele se refere a ela. E aí é muito interessante por que tem vários momentos em Monteiro Lobato que se pode trabalhar com a situação dos negros no início da primeira república. (Professora Carolina)

Várias outras falas apontam possibilidades de aplicação de conteúdos como a importância das culturas africanas na formação da nação brasileira, a perspectiva de valorização das heranças africanas para se combater o racismo e os preconceitos etc. Estas propostas denotam um aspecto interessante da identidade profissional: eles pensam os conteúdos a partir também de uma lógica de pedagogização dos mesmos. Em outros termos, a lógica de suas reflexões parece indicar que a apreensão dos novos conteúdos os mobilizam a pensá-los didaticamente. Veremos mais adiante que isto é um aspecto relevante para a reflexão sobre as tensões e desafios da formação docente diante da Lei 10.639/03.

Entretanto, são muito críticos em relação a esta perspectiva quando pensam a aplicabilidade da Lei na educação em geral. Pois, novamente, se defrontam com a formação dos professores de História e a situação geral dos sistemas de ensino. Sublinham,

recorrentemente, que ainda há momentos isolados de discussão racial dentro das escolas, pois o significado “profundo” da Lei ainda não se apresentou nestes espaços e que não há como consolidar a temática na educação básica se não houver uma política pública dos sistemas de avaliação nacional que contemple História da África:

Olha, acho que as pessoas absorveram a questão da lei de uma maneira equivocada. O que é uma maneira equivocada? “Tenho que trabalhar África”. E aí não se discute como, pois pratica-se formas antigas de ensino, que muitas vezes reforçam o preconceito. O que é mais comum é você ouvir: “ah, vamos fazer um projeto no segundo semestre onde a culminância vai ser no dia 20 de novembro”. Assim, você tem um dia para lembrar do racismo e do preconceito. Quando poderia ter várias outras coisas na escola, vários outros trabalhos, com matérias que não necessariamente são de História, não necessariamente de literatura. Eu acho que, para aplicação da lei, é necessário antes perceber o que resultou na criação da lei. A lei tem que fazer sentido para os professores. (...) (Professora Patrícia)

Para aplicar a Lei vamos entender uma coisa: a escola está dentro da sociedade e na sociedade brasileira tem um negócio que orienta todo conteúdo que deve ser ensinado nas escolas, que se chama vestibular (...). Então, se quiser que a História do continente africano seja tratada com cuidado nas escolas, ela precisa fazer parte das verificações feitas no vestibular, sem isso, a tendência é que a lei vire um esforço político militante inócuo (...). (Professor Márcio)

Outros ainda, salientam a necessidade de uma discussão sobre a Lei que envolva o espaço escolar de forma integrada com os espaços acadêmicos e que se aumentem os tempos de aulas para inclusão da temática nos currículos de História:

Primeira coisa básica: movimentar os professores, promover encontros com esse objetivo de formação e acompanhar. Por exemplo: ter encontros com especialistas em História da África que conheçam o cotidiano escolar, que conheçam o que é uma área de risco. E que a pessoa conheça o ensino de História, conheça a prática de ensino e tente montar algum material nesse curso com os professores. E dali partir para prática, partir para ação. E ter um acompanhamento dessa ação, ter um retorno e uma atualização continuada durante um ano. (Professora Verônica)

Primeiro deve-se aumentar a grade curricular de História, (...) ter mais hora/aula, pois se tivéssemos mais tempo para trabalhar isso, não teríamos que pular matéria, dar o mínimo para os alunos. Por exemplo, quando tem que priorizar alguma coisa em História, normalmente o professor prioriza Brasil e aí com um tempo a mais poderia fazer essas junções com a África (...) (Professora Rita)

Estas duas professoras trazem aspectos importantes para aplicação da Lei no ensino de História. A primeira, ao reivindicar uma discussão integrada com os especialistas “que conheçam o cotidiano escolar” e a “prática de ensino”, está alertando para a necessidade dos processos de formação continuada serem efetivamente plenos de significados para os professores, ou seja, uma exigência de uma formação *in loco*, e não distante do espaço escolar. Uma preocupação semelhante ao que reivindicava anteriormente a professora Patrícia, ou seja, que a Lei faça sentido aos professores da educação básica.

A segunda professora, traz uma questão bastante objetiva, o tempo curricular que, nas atuais condições do exercício da docência, parece dificultar uma tentativa de aplicação da Lei. Este é um aspecto que se insere nas reflexões que vários dos entrevistados levantaram sobre questões semelhantes, demonstrando que não ignoravam os grandes desafios teóricos e práticos relativos à formação em História e as questões da aplicabilidade de novas

perspectivas historiográficas no ensino de História e na educação em geral. Este depoimento mostra que os desafios e tensões declarados pela maioria, se apresentaram além desses aspectos formativos mais estritos.

Não é somente o âmbito da formação histórica que chama atenção e que os mobiliza, mas também os desafios da prática de ensino além da área de História. Pois, no decorrer das várias entrevistas, apareceram questões diretamente relacionadas às práticas sociais entre os diversos sujeitos do contexto escolar. Ou seja, tensões relacionadas à prática docente, às resistências quanto a discussão da temática racial nas escolas, ao racismo presente entre os alunos, bem como às condições sócio-culturais destes. Estes aspectos se apresentaram como variáveis quase constantes na discussão sobre a aplicabilidade da lei na educação.

Embora já tenha presenciado a dramaticidade das questões raciais no espaço escolar, o que relatei brevemente na introdução desta tese, nos depoimentos dos professores este cenário surge como uma dimensão relevante para pensarmos as tensões, os desafios e as implicações presentes e futuras de um movimento em torno da Lei que se pretenda eficaz e mobilizador de novas perspectivas historiográficas na educação escolar.

Ou seja, na busca de algumas pistas em torno dos desafios para a formação docente diante da Lei 10.639/03, através de uma pesquisa de campo e restrito ao campo do conhecimento histórico, os relatos dos professores demonstraram outros aspectos que também fazem parte da dimensão formativa. Veremos com mais detalhes este aspecto na próxima seção.

## 5.6

### **Tensões e desafios: outras faces.**

Em diversas publicações recentes sobre a implantação da Lei 10.639/03, as questões que mais se evidenciam estão relacionadas ao racismo no cotidiano escolar, à resistência à discussão da temática racial por parte dos atores envolvidos com o processo educacional, ao mito da democracia racial, à formação docente como “lacuna”, entre outros. Nestas publicações, caracterizadas majoritariamente por estudos de casos, variadas reflexões e diagnósticos são formulados na busca de alternativas para a superação das desigualdades raciais presentes no espaço escolar.

Entretanto, não há uma reflexão que relacione a dimensão objetiva-subjetiva da prática de ensino como um dos aspectos relevantes de tensões e desafios da formação docente. Ou seja, aspectos da prática pedagógica docente vivenciados enquanto contradições a serem

superadas como: as relações conflituais entre alunos e docentes no que tange ao racismo, as condições objetivas do exercício da docência que dificultam a implementação de práticas antirracistas e os conflitos advindos desta temática racial entre os diversos atores do contexto escolar, e que não são considerados ainda pelos especialistas como elementos de reflexão sobre a dimensão formativa docente na discussão sobre relações raciais e educação.

Apesar de ter embrionariamente apresentado esta questão em alguns estudos anteriores a esta tese (Oliveira, 2005 e 2007 e Oliveira e Lins, 2008), nas entrevistas com os professores, essa reflexão se apresentou em vários momentos. Embora tenha apresentado questões aos entrevistados sobre suas formações, o conhecimento da Lei, o curso do SEPE e a aplicabilidade da nova legislação no ensino de História, suas respostas foram constantemente permeadas também por reflexões sobre a própria prática de ensino relacionada aos conflitos raciais, aos estereótipos “consolidados” entre alunos, às suas condições sócio-culturais quase desumanas e às condições precárias do exercício profissional que parecem informar que existem barreiras quase intransponíveis para uma aplicação rigorosa da Lei 10.639/03. Ou, em alguns aspectos, provavelmente, barreiras em torno da questão da colonialidade do ser.

Em todas as entrevistas, por exemplo, surgiam questões como: a precariedade das condições de trabalho, o descaso dos gestores para com as discussões raciais, as resistências de colegas de profissão em relação a essa temática racial para se evitar conflitos, as deficiências de aprendizagem das camadas populares, a falta de condições objetivas de estudo dos alunos, a “crueldade” do racismo e da violência entre as crianças e os jovens, bem como a intolerância religiosa. Estes relatos foram caracterizados como aspectos que dificultavam e até impossibilitavam a aplicação da lei em determinados espaços, caso não se pensasse preliminarmente na solução destes desafios. Portanto, analisarei a seguir alguns desses aspectos sobre a aplicabilidade da Lei, iniciando com as questões das condições objetivas da prática de ensino e da formação docente.

Depois dessa Lei, não tem ocorrido nenhuma mudança no ensino de História. Aliás, tem uma mudança que é para trás, que é a quantidade cada vez mais crescente de turmas, em que o professor não dá aula de verdade. Cada vez mais na rede estadual o professor entra, permanece em sala de aula um tempo e sai sem ter efetivamente dado aula. Dar aula que eu falo é o professor fazer o esforço sincero de provocar a reflexão, o amadurecimento do conteúdo do assunto. (Professor Márcio)

(...) acredito na necessidade de se acoplar um estudo de África e de Relações Raciais dentro do país, (...). Mas, acredito que enquanto não tivermos uma ação política voltada para a base, o país vai “chover no molhado”. O país agora vai ser auto-suficiente em petróleo, mas se não vai ter mão-de-obra qualificada, essas políticas públicas paliativas não adiantam. Isso passa por uma maior permanência do aluno na escola, passa pelo quantitativo menor de alunos em sala de aula, por uma maior remuneração do profissional de ensino e mais investimento. (Professor Pedro)

Em outro depoimento, se destaca as dificuldades de realizar a discussão racial na maioria dos espaços escolares em função das condições práticas do ensino e de uma gestão adequada das escolas. Por outro lado, reconhecem:

Existem escolas que realmente estão tentando, estão abraçando a lei e tentando fazer do jeito que elas conseguem, do jeito que se pode fazer. Tem muitas escolas que concentram em novembro na semana da consciência, (...). Não é um número grande, mas bastante. Agora, tem a maioria das escolas que isso ainda passa despercebido, que ninguém trabalha, que ninguém faz nada por que não tem abertura da direção. (Professora Giovana)

Essa avaliação referida às gestões foi relacionada, num outro depoimento, às dificuldades para se efetivar a formação continuada, tanto no nível de gestão escolar quanto no nível de gestão do sistema de ensino:

(...) a rede pública ofereceu ano retrasado um curso de África, de 3 dias (3 tardes e 3 noites). Mas, ai, a direção me disse: “agora não podemos te liberar da escola por que os alunos não podem ficar sem aula, mas arruma um professor para ficar no seu lugar”. É assim que eles estimulam você a fazer um curso? Mesmo assim, não vai ser em 3 dias de História de África que você vai mostrar para o professor a importância do curso. (Professor Nei)

(...) é muito complicado porque é a tal história, eles fazem a Lei, mas porque não capacitam as pessoas? É uma Lei, não é? Agora, como é que você vai trabalhar com isso em sala de aula? Então eles falam: “seja criativo”. Eu posso ser criativo, mas se não tiver um embasamento teórico vou falar as maiores atrocidades possíveis e imagináveis. Certa vez uma professora perguntou: “como é que eu vou trabalhar com isso numa área evangélica?” Ninguém soube responder (...). (Professora Glória)

Constata-se, portanto, que o excessivo número de alunos em sala de aula, as denominadas políticas “paliativas” que não dão conta de certos problemas sociais considerados essenciais, a remuneração profissional e os aspectos de gestão escolar e dos sistemas de ensino, são questões associadas às políticas de formação. Outros professores fazem associações semelhantes na mesma perspectiva, ou seja, apresentam a necessidade de melhoria das condições objetivas do exercício profissional em diversos aspectos para se ter uma formação continuada eficiente como pré-requisito para aplicar a Lei 10.639/03. Outros ainda, afirmam que este trabalho de formação requer um trabalho gradativo e cultural.

Este último termo foi utilizado por um dos entrevistados, referindo-se às resistências por parte de outros professores em seu contexto de trabalho. Aqui, apresento um outro aspecto que também relaciono com a dimensão formativa, ou seja, a história de estereótipos e mitos presente na nossa sociedade, que estão informando as mentalidades dos próprios professores. Alguns depoimentos afirmam:

Os professores se preocupam mais com o conteúdo, com aquelas aulas clássicas, com provas, em fazer com que o aluno aprenda e estão completamente desgastados porque a realidade da escola é cada vez mais louca (...). Tem professores de História que não tem o mínimo interesse em História da África. Por que? Porque é natural, porque é nossa formação, porque é muito difícil você jogar fora anos e anos da sua formação (...) Qual é o nosso calendário? Qual é o nosso mapa-mundi? É tudo Europa, é muito difícil a gente tentar se livrar disso (...). (Professora Leila)

Tem uma resistência de um professor da minha escola que diz que tudo é política e que essa história de cotidiano é cultural. (...) acho que é uma questão mesmo da formação dos professores. A lei foi colocada, mas ela é aplicada como? Em quanto tempo? Como um professor, que o currículo prevê que ele esteja dando revolução francesa e revolução russa, vai poder aplicar a História da África ou afro-brasileira? Porque muitas vezes eu ouço isso: “ué, mas se o currículo pede revolução russa como é que eu vou falar de História da África?” Então, acho que precisamos trabalhar mais a formação. (Professora Ana)

Em outro depoimento, há uma conexão entre aspectos de gestão, estrutura curricular e resistência dos diversos atores no espaço escolar:

Tinha um projeto lá na escola sobre África, mas parei porque não deu tempo e tive dificuldades para continuar. Pelo seguinte: tudo que sai do controle daquela panelinha, assusta a direção da escola. Aí começa a ter aquela coisa: “Ah!, ela está fazendo aquilo para aparecer ou parecer diferente”, alguma coisa assim. Ou seja, se você quiser fazer alguma coisa interdisciplinar tem que escolher muito bem o professor que vai te ajudar, porque a maioria não quer, quer ficar naquela mesmice mesmo. Então, esse projeto que queria fazer, também não tive condições, que seria no ensino médio onde tenho meia hora/aula por semana (...). (Professora Rita)

A mesma professora que sublinhou a resistência das gestões escolares, destaca, em seguida, sua avaliação em relação aos colegas de profissão:

É muito difícil, porque é como falei quando escrevi um artigo no jornal O Dia, é uma questão cultural, então a cultura você não muda de uma hora para a outra. Não é porque existe uma Lei que ela agora vai ser aplicada. Tem professores que só discutem a lei e vão a debates por curiosidade mesmo, porque consideram que é modismo: “porque agora está se falando muito e eu quero saber”. Mas, você vê que aquela pessoa não vai aplicar, não vai fazer, e só está ali por curiosidade, mas ela não tem grandes interesses nem grandes vontades de fazer nada (...). (Professora Giovana)

Esta mesma professora, que tem uma trajetória de discussão em função de seus contatos com o movimento negro, afirmou que a Lei 10.639/03 foi uma grande vitória por que agora “é Lei”, ou seja, uma conquista de legitimidade e legalidade que ajuda na implementação em função das resistências.

Outra professora relacionou a resistência dos professores e a formação docente como aspecto problemático:

Acho que falta material didático e vontade dos professores. É! Vontade. Eu não falo isso da minha escola, porque eles fazem um movimento bacana de uma forma geral, mas ainda há um preconceito, não contra o estudo da África, mas contra o negro e aí a gente vai cair no preconceito contra a História da África. Outro dia meu namorado me reproduziu uma conversa de uma professora com uma professora de História, e ela dizia: “aquela aluna me dando problema, loirinha de olho azul, nunca imaginei que fosse fazer isso! O município é tão ruim que até eles estão me dando problemas”. Isso é uma frase isolada, mas é claro que isso remete a toda uma forma de preconceito, que aí não adianta você estudar aquela cultura se você não valoriza aquela cultura. (Professora Carolina)

Como se observa, o âmbito da formação docente está entrelaçado com certas condições objetivas vividas pelos professores e tomadas como questões a serem urgentemente resolvidas. O último depoimento é emblemático, pois na medida em que a professora caracteriza que não basta estudar uma outra “cultura” – no caso a História da África –, mas que é necessário valorizá-la, ela está levantando um dos aspectos mais recorrentes nas entrevistas, isto é, as relações conflituais advindas da presença do racismo, dos preconceitos e,

até mesmo, da intolerância religiosa. E como veremos a seguir, aspectos relacionados no nível da colonialidade do ser.

Muito se tem escrito sobre esta dimensão dos conflitos raciais nas escolas, entretanto, nas entrevistas, ela se revela também como um dos pontos relevantes para se pensar sobre a formação docente e a aplicação da Lei 10.639/03. O que se apresenta nos depoimentos docentes são afirmações quase que de impotência diante de tantos conflitos, estereótipos, estigmas, baixa estima de alunos e condições sociais que chegam ao nível da barbárie:

(...) a educação no Brasil acabou, é difícilimo algum aluno se interessar pela Educação, na formação dele, porque o que está por fora é muito mais interessante do que a escola. (...) eu tenho alunos analfabetos na oitava série, então isso é um problema, alunos que nunca leram um livro, acho que nem revista em quadrinhos (...) (Professor Moacir)

(...) é uma realidade estressante, porque eu não dou aula, eu administro o caos. E essa situação é extremamente crítica nas favelas, nas periferias, nas comunidades carentes, onde a maioria é negra. Em que a violência e o mundo das drogas acabam fazendo com que muita gente procure os neo-pentecostais. E eles são muito agressivos. Muito hostis. Por exemplo: numa aula sobre a pré-história, um aluno meu, evangélico, fez uma história em quadrinhos e apresentou assim: “O meu pastor desenhou os bonequinhos e um macaquinho. Eu não sou descendente de macacos, meu pastor disse que eu venho de Adão e Eva, isso é coisa do demônio.” Então, falar de África, por exemplo, é extremamente complicado em sala de aula. (Professora Ana)

O depoimento do professor Moacir acontece no momento em que o questionava sobre as condições para aplicação da Lei no ensino de História. Apesar de ter afirmado que a Lei era aplicável e que o curso do SEPE lhe possibilitou a ampliação de uma perspectiva pedagógica, ressalta, entretanto, que a realidade educacional não dá as condições para fomentar esta discussão entre os alunos de forma tranqüila, mas é necessário responder à questões urgentes, no caso, manter seus estudantes interessados na escola. E mais, afirma, após esse relato, que é necessário, “(...) mudar a universidade para aprendermos outra forma de trabalhar em sala de aula”. Neste sentido, considero estas contradições da prática de ensino como um elemento relevante de formação docente.

Já o segundo depoimento, explicita uma relação dramática: “eu administro o caos”. Ou seja, numa realidade onde se entrelaçam violência, drogas e intolerância religiosa, a prática de ensino em História para aplicação da Lei, revela a necessidade do professor possuir competências além dos conteúdos ensinados. Neste caso, o enfrentamento de conflitos raciais e disputas epistêmicas em termos de conhecimento histórico com certo fundamentalismo religioso. A problemática do racismo, dos preconceitos contra e entre os estudantes, é um outro elemento que mobiliza os docentes para pensar a aplicação da Lei:

(...) na minha escola a maioria é negra e mais carente. São muito violentos e são crianças que são muito maltratadas pela sociedade devido ao lugar onde moram que é Santa Cruz. Eles não podem entrar no shopping porque são marginalizados pelo lugar onde moram. Eles vivem esse preconceito diariamente, então criam em sala de aula essa relação também, pois xingam de macaco mesmo sendo ele também

negro. Olha, já tentei trabalhar essa questão com eles, mas muito pouca coisa eu consegui mudar. (Professora Sandra)

(...) a gente chega no serviço público, na classe popular, o impacto social é muito forte. Então, muito daquilo que são nossos projetos, nossos sonhos almejados, nossos objetivos, não conseguimos realizar porque a realidade é muito dura. O básico da gente é educar, é formação mesmo, pois eles são, muitas vezes, carentes, com muitas dificuldades, semi-analfabetos, aquela alfabetização precária, mal lê e mal escreve e vítimas de muita violência doméstica. Então, o conteúdo de História é pífio. É irrisório por que conseguimos trabalhar muito pouco e, apesar de conhecermos a lei desde 2003, tentamos fazer algo, mas é difícil, é uma garotada complicada. Então a gente grita, exagera, chega a extremos. Eu mesma operei as cordas vocais no ano passado. É complicado. (Professora Verônica)

Os diagnósticos sobre os estudantes são dramáticos. Além de serem enfatizados problemas de ordem estrutural, as relações do cotidiano dos alunos no ensino de História são informados por problemas que vão além da órbita de ação possível desses docentes como: a marginalização que sofrem em outros espaços é trazida para a sala de aula, a alfabetização precária que dificulta o ensino de História, a violência generalizada, entre outros.

Como sugere o título desta seção, as outras faces das tensões e desafios seriam: relativas à formação histórica e pedagógica, às condições objetivas da docência que são apontadas como obstáculos para a qualificação na formação continuada, às contradições pedagógicas a serem “resolvidas”, aos conflitos raciais e discriminações a serem enfrentadas, às condições de aprendizagens dos alunos consideradas desumanas, à violência e presença de drogas no espaço escolar e às disputas epistemológicas em função da intolerância religiosa.

Entretanto, como apontei anteriormente, considero estas questões como partes dos desafios e das tensões de formação docente para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, embora algumas ultrapassem o âmbito específico da implantação da Lei. No entanto, na realidade que pesquisei, não há como separar estes aspectos. Nos depoimentos dos professores todas estas tensões fazem parte do processo formativo. Esta perspectiva já vinha sendo anunciada em alguns estudos de caso como os relatados por Valente (2005) e Onasayo (2008).

Ana Lúcia Valente, no seu artigo “Ação afirmativa, relações raciais e educação básica”, discorre sobre a constatação em diversos estudos, da grave situação das crianças negras no ensino fundamental, da necessidade de políticas de ações afirmativas neste nível de ensino para reverter situações de discriminação racial e de considerações sobre a formação docente. Com base em estudos sobre as questões raciais na educação básica, a autora levanta reflexões sobre os rituais pedagógicos ditos e não ditos que reforçam as discriminações dentro do espaço escolar, mas também sobre o papel dos livros didáticos e dos docentes neste processo. Entretanto, o destaque maior é a consideração de que há uma necessidade de iniciativas pedagógicas que estabeleçam novas relações de socialização anti-discriminatórias, evidenciando ao mesmo tempo o envolvimento de professores e da comunidade escolar.

Segundo a autora, não é possível pensar em novas metodologias, sem levar em consideração, aquilo que ela denomina de “impasse pedagógico”, ou seja, a simples compreensão ou tentativa de uma intervenção positiva da escola e dos professores nas questões raciais, podem gerar um impasse diante de práticas e noções racistas entranhadas e não combatidas por longos anos de socialização de crianças e jovens. Neste sentido, a autora discute as possíveis metodologias que podem ser aplicadas nas escolas no trato pedagógico da questão, como palestras e utilização de novos recursos didáticos. Considera que essas possibilidades são bem factíveis, entretanto, afirma, é necessária uma profunda reflexão sobre as noções de igualdade e diferença. Assim, a escola deveria assumir a mediação do reconhecimento positivo da diferença, mas reconhece que é uma proposta que exige ser experimentada, já que, em algumas práticas pedagógicas a questão da diferença se esbarra com o princípio da igualdade, tão caro à cultura escolar. Descrevendo algumas iniciativas de professores que obtiveram fracassos e sucessos, destaca a questão do efeito professor, ou seja, um elemento substancial na condução de ações pedagógicas que podem ou não construir situações de aprendizagem positivas em relação ao combate ao racismo na educação básica.

Na parte final do texto, a autora propõe algumas reflexões a respeito da formação docente, retornando a questão da igualdade e da diferença. Afirma que, para enfrentar os desafios da formação docente, faz-se necessário superar a dicotomia entre uma suposta questão social desvincilhada da questão racial no Brasil. Pois, em sua opinião, a questão social no Brasil só pode ser compreendida corretamente à luz do contexto racial brasileiro, pois trata-se de articular valores universais com as especificidades étnico-culturais. Assim, a formação docente para o enfrentamento da questão racial na educação, não se resolve com capacitações de finais de semana, pois esta formação, principalmente a partir da Lei 10.639/03, precisa repensar as políticas sobre a capilaridade nas relações pedagógicas e uma mudança de olhar sobre o racismo nos espaços escolares. Afirma ainda, que é necessário pensar a formação docente no contexto da problemática da formação em geral, superar o dualismo entre prática e teoria e politizar o debate, já que esta questão envolve relações de poder e conflitos históricos nas relações sociais brasileiras. Especialmente na formação de professores em geral, a autora assinala que falar em superação do senso comum racial brasileiro, é fazer um “acerto de contas” com a formação docente recebida ao longo de toda uma trajetória acadêmica e profissional.

Estas considerações da autora reforçam minha argumentação de que todos os aspectos levantados pelos professores entrevistados são parte das tensões formativas vivenciadas pelos

mesmos quando refletem sobre a aplicação da Lei 10.639/03. E estas tensões e desafios se encontram no âmbito de um debate político, epistemológico, pedagógico e identitário.

Há um impasse pedagógico, pois, quando alguns afirmam que “não fomos preparados na faculdade para dar aula de História da África”, que nas suas graduações só ocorreram “enfoques negativos” sobre o continente africano, que “nós não temos ideia disso”, referindo-se às descobertas sobre as variadas identidades dos africanos escravizados que vieram para o Brasil, ou ainda, que “é muito difícil falar da questão do eurocentrismo” por conta das exigências curriculares, acaba-se por criar uma perspectiva de acerto de contas com a formação inicial. Para estes professores, isto parece estar no início de um processo a ser enfrentado, mas, certamente, não há ainda uma luz no fim do túnel que aponte soluções.

Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada, “Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10.639/03 de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré-PR”, aponta que a Lei não está sendo implementada de forma adequada e como recomenda a legislação, em função de vários obstáculos como: a falta de material didático, a falta de um projeto político pedagógico, a falta de tempo para reflexão pedagógica dos professores, as dificuldades de trabalhar “temas específicos”, a falta de tempo para os professores pesquisarem e se formarem em função de uma carga horária extensiva, a falta de embasamento teórico e de experiência didática quando se esbarra em situações concretas de discriminação e preconceito no espaço escolar e, como literalmente afirma o autor, a “falta de praticamente tudo” (2008, p. 118). O interessante é que o autor conclui que os dados levantados, parecem refletir a “forte sensação de orfandade teórico-prática” desses professores diante da Lei 10.639/03 (p. 111).

Neste sentido, quando vários entrevistados afirmam que não há tempo para formação continuada, que “é uma realidade estressante” porque se administra “o caos”, ou ainda, que os alunos levam “seus preconceitos” para a sala de aula e “pouca coisa” se consegue reverter, sem contar os problemas de alfabetização, violência, intolerância religiosa, dificuldade de raciocínio interpretativo etc., o que se evidencia são os muitos dos obstáculos anunciados por Onasayo (2008). Enfim, o que parece se evidenciar entre os professores entrevistados são os diversos aspectos de tensões de formação docente que classificaria em cognitiva e estrutural.

O aspecto cognitivo refere-se à necessidade que esses professores tem de desconstruir saberes “científicos” e “históricos” e construir novas leituras e interpretações no campo do conhecimento histórico e historiográfico. Superar as “lacunas” da formação inicial docente e incorporá-las como uma nova identidade profissional, porém, esta tarefa não é isolada, se

insere também no campo pedagógico. Neste sentido, são tencionados a reorientarem seus saberes da experiência nas relações raciais diante das posturas preconceituosas dos alunos e colegas de profissão, na medida em que devem encontrar mecanismos inovadores e inventarem situações didáticas para a desconstrução do senso comum e dos preconceitos. Está é uma tensão formativa que se apresenta permanentemente e que se encontra no âmbito epistemológico e identitário.

O aspecto estrutural refere-se ao enfrentamento das condições objetivas da docência. Ou seja, se não há investimento e incentivo da parte do poder público e das gestões escolares no que tange à formação continuada, à pesquisa e à leitura docente, que muitas vezes são condicionadas também pela falta de tempo, a busca por formação que estes professores tentam realizar, acaba ficando comprometida. Neste sentido, o que se constata na maioria dos entrevistados são ações pontuais para driblar as condições objetivas-subjetivas na perspectiva de reflexão, criação e realização da temática, ou como alguns afirmam: “contextualizar” a História da África nos conhecimentos históricos já consolidados no currículo, trabalhar analogias com a literatura, trabalhar pedagogicamente a Lei nas escolas para que a mesma “faça sentido” para os professores e os alunos.

Essas tensões parecem ser enfrentadas isoladamente pelos professores, pois, como relatam, ainda são raros os trabalhos coletivos e o apoio para enfrentar diversas questões, embora tenham acumulado algumas experiências.

Se nos capítulos anteriores formulava a ideia de que algumas possibilidades de enfrentamento de tensões estavam obtendo espaços em função da atuação dos movimentos sociais ou de um corpo de intelectuais dentro da academia, aqui se apresenta um conjunto de sujeitos que depende muito das mobilizações que ocorrem fora da escola e, quando não estabelece alianças com esses movimentos, se encontra isolado no contexto escolar. Eles ocupam um papel central para aplicação da Lei, entretanto, apesar dos esforços acadêmicos e políticos de alguns, as tarefas e os desafios que se apresentam estão além de suas possibilidades. Parecem depender de um movimento e do jogo dos atores internos e externos que há anos tentam interferir no espaço escolar e na formação docente.

As respostas que eles trazem, a princípio, transparecem suas disposições para uma luta antirracista na perspectiva da superação do eurocentrismo, entretanto, nos diagnósticos que realizam, atrelam as condições objetivas à impossibilidade de, sozinhos, alçar à condição de agentes formadores dentro da perspectiva de suas disposições cognitivas iniciais. Isto se evidencia quando solicitam “mais espaços de formação” ou “um trabalho mais integrado” com os especialistas.

O curso do SEPE, portanto, foi um encontro de “agentes da Lei”<sup>97</sup> que possuem forças diferenciadas no contexto da luta contra o racismo no espaço escolar. Se por um lado há convergências de perspectivas entre esses agentes, como a crítica ao eurocentrismo, a lacuna na formação e os desafios das práticas, por outro, há também dissonâncias justamente naquilo que podemos caracterizar como potencialidades de transformação, ou seja, estão localizados em espaços de poder diferenciados na sociedade e na educação e possuem potencialidades formativas e políticas limitadas em função do lugar que ocupam.

Neste sentido, formulações e críticas na perspectiva anti-eurocêntrica se apresentam em suas falas, mas não tão complexas como aquelas dos outros agentes como os sindicalistas – entendidos aqui como entidade coletiva – e os formadores do curso. Por sua vez, há uma clara consciência das lacunas de formação histórica e pedagógica diante das demandas propostas pela nova legislação.

O curso do SEPE parece ter estimulado mais essa consciência, na medida em que começaram a entender melhor as proposições teóricas de conteúdo da Lei 10.639/03. Expressão disto são os depoimentos que enfatizam que o curso mostrou que “a África existe”, que temos “que frisar que os egípcios são africanos”, que a história africana não pode mais “passar em branco” ou que, mesmo não considerando a Lei como fundamental para as transformações sociais, descobriu-se que para se lutar contra a “discriminação social” não basta “falar só de classe social”.

Nesta mesma perspectiva, os professores destacam muitos aspectos de conteúdo em História da África e relações raciais que fortalecem o entendimento da importância do reconhecimento da diferença étnica nos currículos de História. Muito embora poucos tenham tido influência dos movimentos sociais negros, há um reconhecimento de que a discussão e a pressão social desses mesmos movimentos têm um papel fundamental nestas reflexões que realizam.

Portanto, há uma clara tensão vivida por estes professores entre suas formações iniciais e as novas demandas de aplicação da lei 10.639/03. Entretanto, as respostas que apresentam, são mais complexas do que nossas suspeitas iniciais, pois, o reconhecimento da diferença afrodescendente pela Lei 10.639/03 nos currículos de História, não traz somente consequências teóricas referidas à formação histórica ou historiográfica, traz também impasses, tensões e desafios que questionam suas formações e experiências pedagógicas.

---

<sup>97</sup> Apresentei o significado desta formulação na introdução (Ver p. 29).

Aqui cabe uma outra consideração além dos estritos aspectos teóricos de formação histórica desses professores.

Concordo com Valente (2005) que uma formação específica no campo de História da África e das relações étnico-raciais, conforme orienta e determina a Lei 10.639/03, “não se desloca da necessidade de uma formação ‘em geral’ dos professores brasileiros, há tanto tempo reclamada”, mas requer também a superação do senso comum racial tendo em vista um embasamento na perspectiva de um “acerto de contas” com toda a formação inicial e continuada recebida e cristalizada (2005, p. 74). Ou seja, a Lei 10.639/03, na perspectiva dos professores entrevistados, supõe que se há que se dar conta de uma dimensão *supra* e *infra* estrutural da formação docente.

Com isso quero enfatizar que, refletir sobre os desafios da formação docente para aplicação da Lei somente no diagnóstico simples de que é possível superar nossas dificuldades com “capacitações”, ou com iniciativas de produção de materiais didáticos, colocando estes a disposição dos professores, nos faz míopes diante das complexas reformulações que se deve realizar. Complexas no sentido de que, por um lado, as novas formulações históricas e historiográficas em História da África e relações raciais, colocam em xeque as formulações apreendidas nas universidades e, por outro, que estas formulações devem ser pedagogizadas de uma forma pouco realizada atualmente, ou seja, há uma proposta inovadora, do ponto de vista teórico, mas é necessário didatizá-la. Assim, se levarmos em consideração o que dizem os professores entrevistados, parece que estamos apenas no início de uma reformulação teórica no campo do conhecimento histórico e no campo do conhecimento histórico escolar.

O que podemos concluir a partir dessas análises é que há um campo muito amplo de possibilidades para que estes professores consigam efetivar não somente a aplicação da Lei 10.639/03, mas também criar novas enunciações no conhecimento historiográfico, além do conhecimento histórico escolar, e de novos espaços para essas enunciações. Esse campo de possibilidades parece estar relacionado a três planos de reflexão.

Num primeiro plano de reflexão sobre a formação docente, a construção de espaços de enunciação de uma nova visão historiográfica na educação e no ensino de História, depende de uma aliança com atores externos. E neste sentido, dentro do contexto de acontecimentos e formulações envolvendo o SEPE, os formadores e os professores, há uma necessidade de articulação dos agentes de enunciação de novas formulações teóricas. Em outros termos, um tripé que possa anunciar a diferença colonial e dar continuidade histórica às lutas dos

movimentos negros e dos agentes educacionais que sempre se envolveram com as lutas antirracistas na educação brasileira.

Nilma Lino Gomes (2003), no seu artigo intitulado “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”, publicado quatro meses após a Lei 10.639/03 ter sido sancionada, propõe uma reflexão semelhante quando discute sobre as particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação docente.

Através de relatos e experiências sobre o corpo e o cabelo de pessoas negras que frequentam salões étnicos em Belo Horizonte, a pesquisadora apresenta a questão da estética negra como elemento que está sempre presente na vida escolar. A partir desses relatos, questionam-se as razões destes aspectos não serem ainda discutidos nas escolas e na própria formação docente. Por outro lado, vincula a questão da identidade negra com a formação docente, ou seja, de que esta discussão deveria ser um dos aspectos da formação profissional dos professores.

Suas afirmações se baseiam nos diversos relatos de pessoas negras que descrevem o lugar que seus professores ocupavam em suas experiências escolares, como por exemplo, na afirmação positiva de uma identidade negra ou no reforço dos estereótipos e da discriminação racial no espaço escolar e nas interações pedagógicas em sala de aula.

Afirma ainda, que no aspecto da identidade negra, o corpo e o cabelo crespo são dimensões bastante presente na memória escolar dos frequentadores de salões étnicos. Neste sentido, faz uma crítica às práticas docentes que não percebem que o fracasso, a timidez e os conflitos, revelam tensões raciais no espaço escolar e interferem na auto-estima de estudantes negros.

Nesta pesquisa, a autora aponta possibilidades, através da estética negra, da escola e dos professores criarem situações positivas de aprendizagem a partir da própria diferença negra, sendo os salões étnicos um possível aliado nesta tarefa educativa.

Gomes, portanto, identifica a importância da Lei 10.639/03, como um dispositivo legal que pode contribuir para que escolas e professores possam construir estratégias didáticas junto com outros espaços não escolares, possibilitando inclusive enfrentar os desafios da formação docente, já que a lei inclui um novo olhar sobre a diferença e a identidade étnica, ausente por longos anos na formação profissional dos docentes.

Num segundo plano de reflexão, há que se pensar na possibilidade desses professores serem, na aliança com outros agentes formadores e por longos anos, atores isolados num amplo contexto de resistência e concepções arraigadas sobre a cultura e a estrutura do

pensamento racial brasileiro. Pensamos aqui, por exemplo, na emblemática afirmação da professora Giovana que afirma que as resistências a esta temática racial nas escolas é uma questão “cultural”, ou que “a cultura não muda de uma hora para outra” e que, portanto, a existência da Lei não garante sua aplicabilidade automática. Outras entrevistas sugerem opiniões semelhantes, ou seja, diante das resistências dos outros atores envolvidos com a educação escolar, esses professores podem estar se constituindo, mesmo construindo alianças por fora do contexto escolar, como atores solitários que realizam disputas teóricas e pedagógicas num trabalho quase de sísifo, pois, o reconhecimento que possam adquirir depende de suas alianças no campo acadêmico universitário, pois este é visto como legítimo produtor de ciência. Fora desta órbita, na perspectiva da noção de racismo epistêmico, é quase impossível a possibilidade de legitimação.

Neste sentido, os professores entrevistados podem estar trilhando um longo caminho de tensões formativas, pois ávidos em tentar superar as dificuldades subjetivas e objetivas para aplicação da Lei 10.639/03, poderão estar sempre buscando espaços de formação e ajuda na perspectiva de tentarem estabelecer uma nova praxis pedagógica, pois, seus contextos de relações sociais se formam também no senso comum da cultura brasileira racializada e por que o espaço escolar não está organizado para a específica promoção de pesquisas e produção de conhecimentos.

Um terceiro plano de reflexão é a percepção e o reconhecimento de uma diversidade epistêmica no conhecimento histórico docente. Ou melhor, existiria por parte de um conjunto significativo de professores de História a disponibilidade de repensar epistemologicamente suas formações teóricas em termos plurais? Trata-se de uma pergunta relevante se pensarmos que a interculturalidade crítica, na perspectiva de superação da colonialidade do poder e do saber, requer o reconhecimento da diversidade epistêmica dos povos e culturas, num diálogo trans-epistemológico entre a razão moderna e razão do outro, e não a simples constatação da existência de diversas histórias ou culturas (Mignolo, 2003a). Pelo que observamos nas entrevistas, há uma predisposição inicial, entretanto, essa depende das disputas teóricas que se encontram em diversos espaços formativos, incluindo necessariamente os espaços escolares.

Embora se possa trabalhar de forma teórica e otimista com a possibilidade das alianças entre movimentos sociais negros, intelectuais negros nos espaços acadêmicos e professores mais sensíveis a uma nova perspectiva antirracista e anti-eurocêntrica, as possibilidades de um redimensionamento epistemológico na formação histórica - na perspectiva da diversidade epistêmica que significa a aplicação da interculturalidade crítica - depende das forças em luta que estão atualmente tentando intervir no cenário educacional.

Essa é uma reflexão importante nas políticas e nos debates sobre a formação docente diante da Lei 10.639/03, pois, segundo Abreu e Mattos (2008), “as Diretrizes convocam os profissionais de História para uma ampla reflexão sobre a História da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino.” (p. 12). E nessa esteira de reflexões, uma disputa se abre no campo epistemológico, sociológico e historiográfico dentro dos espaços de produção científica, tencionando mais ainda a formação docente dos professores de História. Ou, parafraseando o professor Edson Borges: uma disputa de poder e conhecimento “que também significa poder”.

Este contencioso debate é bem formulado por Pereira e Silva (2007) quando afirmam:

As questões conceituais, de esquemas e orientações metodológicas, e de formação de expressão e contextualização são desafios acadêmicos fundamentais para consistência na implementação da Lei 10.639/03. Mas é preciso ir além. (...) (p. 76). A práxis de educadores respaldadas na Lei e alimentadas por posturas engajadas e formação adequada como os novos conteúdos propostos podem constituir-se no embrião de uma profunda revolução cultural no Brasil. De onde virá essa formação? (p. 83).

Exemplos destas disputas encontram-se em debates que alguns acadêmicos vêm promovendo na perspectiva de enfrentamento teórico contra uma avalanche de formulações e publicações em prol da Lei 10.639/03. Essas publicações, apesar de terem alguns focos de discussão como a Lei, as políticas de Ações Afirmativas e o Estatuto da Igualdade Racial, abordam essencialmente a questão da identidade nacional e os conceitos de raça, cultura, identidades e democracia racial.

Embora as Declarações Internacionais e Nacionais não se pautarem mais na interdição do povo negro, mas disponibilizam para todos um direito nas legislações, existem muitos críticos dessas que defendem que tais políticas romperiam com o direito à igualdade de oportunidades, trilhariam um caminho de racialização da sociedade brasileira e acabariam por institucionalizar uma discriminação. Essas reações geraram muitas publicações e entre elas destaque uma: “Divisões Perigosas: Políticas Raciais no Brasil Contemporâneo” de Peter Fry e outros (2007).

Peter Fry (2007) ao criticar a “Lei das Cotas”, por exemplo, afirma que quando o Estado obriga a pessoa a se autoclassificar racialmente, já celebra as divisões raciais:

“O acesso às universidades era legalmente determinado pela capacidade dos candidatos de chegarem a uma certa pontuação numa prova que ignorava o sexo e a cor (ou seja, as características adscritas pela “natureza”) dos candidatos”. (p. 158)

Outro estudo, de José Roberto Pinto de Góes (2007), por outro lado, indica a existência de idealização caricatural e uma desinformação sobre o nosso passado, pois estaríamos diante do risco de nos tornarmos um país de brancos e negros e trocando a valorização da mestiçagem pelo orgulho racial. No que diz respeito à obrigatoriedade do ensino da História e

cultura da África e dos afrodescendentes na educação básica brasileira, as críticas contundentes partem de intelectuais como Salles Pereira (2008) e Magnoli (2009).

Junia Salles Pereira (2008) questiona a Lei 10639/03 afirmando que esta pode possibilitar a criação de essencialismos identitários em torno da ideia de raça, explicitando a tentativa de formulação da existência de polarização entre brancos e negros que, segundo a autora, “nunca existiu” nos processos históricos nacionais:

Ao fazer desaparecer a possibilidade identitária da mestiçagem, negando-lhe qualquer positividade, a explicação contida nas recomendações da Lei 10.639/03 vem corroborar uma nova mistificação para a compreensão do Brasil e também, evidentemente, para o campo do ensino de História: uma compreensão das relações sociais como conflito direto e deflagrado, em que se opõem erroneamente a negritude e a branquitude, vistas como incompatíveis. O que nos parece inconciliável é a visão solipsista que atribui à negritude ou à branquitude qualquer superioridade sobre as demais formas identitárias, transformando seus componentes políticos em itens curriculares do ensino de História. (Salles Pereira, 2008, p. 34)

Essa historiadora, ressalta ainda que há um tom político na legislação que não leva em consideração as novas formulações historiográficas que problematizam conceitos como raça, identidade, cultura, mestiçagem e relações raciais. Segundo a autora, a Lei 10.639/03 promove representações que propiciam uma interpretação da cultura brasileira como cultura uniforme e as subculturas étnicas e raciais como conjuntos fechados, homogêneos e sem conflitos. Porém, Demétrio Magnoli (2009) é mais enfático. Fazendo a crítica àqueles que querem “racializar a História brasileira”, este pesquisador da USP aponta que há uma mistificação da história brasileira, principalmente referente à escravidão, à imigração europeia e à História da África. Afirma que alguns teóricos ligados ao movimento negro ou as ONGs “racialistas” inventam interpretações “enxergadas pelos óculos da raça” e que, “formam o arcabouço de uma nova maneira de contar a História do Brasil” (2009, p. 333). Esta nova “maneira”, para o pesquisador, está sendo difundida na escola, “sob o selo da verdade oficial”, ou seja, pela Lei 10.639/03. Para o autor, na nova versão “oficial” que reproduz alguns dogmas de revisão historiográfica em curso existem:

(...) pressupostos da (...) existência de raças, de uma História e de uma cultura afro-brasileira e, ainda, de uma História e uma cultura africanas. O primeiro pressuposto implica uma abdicação: a escola não denunciará a raça como um fruto do racismo, mas a tratará como entidade histórica e social. O segundo institui a figura dos “afro-brasileiros”, que seriam os sujeitos de uma História e os produtores de uma cultura. A contrapartida implícita, mas inevitável, é a instituição das figuras dos “euro-brasileiros” e dos “nativos-brasileiros”, que complementam o panorama racializado da sociedade brasileira. O terceiro pressuposto condensa o paradigma do pan-africanismo, que descreve a África como pátria de uma raça. (2009, p. 334)

E em função dessas formulações, que para o autor essencializam a história e a identidade nacional, denuncia:

As escolas e os professores são chamados pelo poder de Estado a colidir de frente com todo o movimento de ideias que produziu o conceito contemporâneo de direitos humanos, organizando uma pedagogia da raça. (2009, p. 335)

Sua crítica também se focaliza nos aspectos políticos, pois além de afirmar que a Lei 10.639/03 inscreve a “raça” nos sistemas de ensino, acusa os autores de materiais didáticos e alguns responsáveis pela formação docente, de participarem de uma rede que conecta o mundo acadêmico com as ONGs “racialistas”, ou seja, “eles escrevem como militantes de uma causa, não como historiadores ou cientistas sociais” (2009, p. 335).

Assim, o que se pode constatar, nesta contenda teórica e política, são disputas epistêmicas em torno de variadas questões conceituais que estão se aproximando dos professores de História. Então cabe a pergunta: estariam os professores de História da educação básica, e mesmo os professores que entrevistei, disponíveis para esta ferrenha batalha? Poderia responder que, em função dos resultados das entrevistas, a percepção e a disposição desses são muito incipientes e limitadas, em função do lugar de poder que ocupam.

Numa recente reflexão realizada no Grupo de Estudos sobre Cotidiano Educação e Cultura(s) (GECEC) da PUC – Rio, uma pesquisadora e professora de prática de ensino de História da UFRJ, se questionava: “os professores reconhecem a diversidade cultural, mas eles reconhecem a diversidade epistêmica?” Sua questão se encontrava no contexto de discussão sobre o reconhecimento da diferença no espaço escolar, que parece atualmente encontrar certa ressonância entre os professores em função das recentes formulações acadêmicas sobre currículo, diversidades e identidades culturais. Entretanto, para esta pesquisadora, estes debates nas escolas focalizam majoritariamente aspectos específicos, algumas vezes com viés folclorizante, ou de simples reconhecimento e não da valorização concreta da diferença. Assim, seu questionamento aponta para mais longe, ou seja, teria que se discutir também as formulações do “outro” e do “diferente” em termos epistemológicos. Fato este que parece não ocorrer, mas também parece suscitar muitas tensões.

Concordo com Carlos Moore (2007) que, um dos “pressupostos” contidos na Lei 10.639/03, que é de “contar” uma determinada História da África silenciada por longos anos, pode significar o estabelecimento de um novo estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira. Esta perspectiva supõe realizar uma desconstrução que significa concretamente um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que perpetrou uma “rejeição ontológica do outro”, negou a diversidade epistêmica dos povos e culturas e invisibilizou a razão do outro, não moderno e não europeu (Mignolo 2003a, Dussel, 2005).

Esse empreendimento, como vimos no capítulo dois, mas principalmente nas entrevistas com os professores de História, constitui um aspecto central de tensão, desafio e

questionamento nas formações docentes desses sujeitos, que tem uma tarefa estratégica de construir e pedagogizar um novo conhecimento histórico. A tensão está posta, porém, a discussão da mudança de termos ou de conteúdos da conversa epistemológica não está dada. E nem sabemos se existirá uma definição de campos claramente definidos. No entanto, podemos constatar que os professores de História, no seu horizonte atual, vislumbram somente a ponta do iceberg da profundidade epistemológica deste debate.

## 6. Perspectiva e emergência de construção de uma análise decolonial: Conclusões?

“(…) Não é preciso insistir sobre quão delicado é o terreno que começamos a pisar”  
(Giacomini, 2008, p. 93)

Após esta caminhada de descrição e análise de meu problema de pesquisa, deixei para o final duas histórias de professores que testemunhei em 2005 e 2007 no município de Macaé, lugar onde trabalhei como professor do ensino médio durante dois anos e meio, e que me possibilitou compreender muitas das questões que discuto e problematizo neste trabalho, sem contar o fato dessa experiência ter contribuído para um amadurecimento acadêmico e profissional.

No início do ano de 2005, fui convidado para dar uma palestra sobre História da África para professoras dos anos iniciais em uma escola de periferia do município de Macaé. Era uma escola localizada em um bairro pobre, com crianças entre 6 e 10 anos de idade, majoritariamente negras e com professoras dedicadas, curiosas, competentes e também negras.

Neste encontro tinha a tarefa de provocar um debate sobre a Lei 10.639/03 que, segundo a coordenadora pedagógica que me convidou, era desconhecida pela maioria das professoras. Iniciei então, muito satisfeito com o convite e convicto que iria fazer uma boa discussão, minha palestra apresentando muitas novidades que tinha aprendido no curso de Pós-Graduação *Lato-sensu* em História da África da UCAM, em 2004. Novidades estas que, num certo sentido, tentavam “desconstruir” estereótipos e visões preconceituosas sobre nossas “raízes africanas”. Foram 50 minutos de exposição, com muitas imagens, mapas e referências de especialistas no tema. A dinâmica combinada era que após a exposição começaríamos um debate.

Ao final, a coordenadora pedagógica agradeceu a exposição e abriu o debate. Eis que, pela primeira vez, me dei conta de que as boas intenções que tinha para contribuir numa formação docente foram desconstruídas pelas intervenções das professoras. Foram cerca de dez intervenções que dialogaram comigo, mas que não citaram, em nenhum momento, os conteúdos de minha exposição. Todas elas relataram situações de racismo na família, no bairro e entre elas. Nada sobre as crianças nas quais eram responsáveis no dia-a-dia da escola.

Uma das professoras, por exemplo, descreveu que quando estava grávida, toda sua família torcia para que seu filho não nascesse com cabelo “pixaim”, com pele “preta” e com nariz de “batata”. Isto porque ela era “escurinha” e seu marido “clarinho”. Outra professora comentou em seguida que este tipo de episódio nas famílias “é normal”, pois todos nós somos “misturados” e que o racismo só existe na cabeça das pessoas “ignorantes”. E assim foram mais uma série de falas e narrativas.

Após estas falas, em que as memórias familiares foram ativamente mobilizadas, reiniciei meio perdido uma discussão sobre o racismo na sociedade brasileira e os mitos de uma suposta harmonia racial. Provocadas então, muitas professoras reagiram afirmando que o preconceito já “veio da África”, pois “lá já existia escravidão”. Depois de muitas falas sobrepostas, a coordenadora pedagógica encerrou o debate e agradeceu a presença de todos.

Depois de alguns dias, me dei conta de que as professoras tinham muitas ideias sobre o racismo no Brasil, mas também interpretei que elas me deram um recado: como discutir a História da África, o racismo, os preconceitos, se nós temos muitas coisas para resolver, principalmente os preconceitos contra nós mesmos e contra nossas crianças? Essa questão me perseguiu durante os anos subsequentes. E fui amadurecendo a ideia de que para se discutir a Lei 10.639/03 com os professores, era necessário ir além, ou seja, na complexidade da formação docente em termos subjetivos e objetivos. Em outros termos, não basta ter a pretensão de “capacitar” os docentes, é urgente mobilizá-los para, como afirma Valente (2005), um “acerto de contas” com toda a formação recebida. Mas, outro episódio ocorreu dois anos depois.

Acompanhando um grupo de professores de História que participava de um curso de Pós-Graduação de História da África em Macaé, uma professora fez um relato de avaliação ao final do curso narrando seus sentimentos após participar de uma aula sobre as contribuições musicais da religiosidade de matriz africana na cultura brasileira:

Este curso despertou minha memória afetiva. Numa aula de um professor que trouxe os ritmos africanos do candomblé, com as cantigas dos orixás e os ritmos fortes dos tambores, descobri que tudo isso tem a ver com minha formação. Aquilo me tocou profundamente e me ajudou a perceber o que é ser um profissional da educação.

A professora não pertence ao candomblé, ela é católica e o seu relato não pretendia emocionar os participantes. Mas, suas palavras emocionaram e mobilizaram os presentes a falarem o quanto o curso contribuiu para reverem suas formações acadêmicas e pessoais. Uns diziam-se mais “tolerantes” com colegas de profissão e com alunos, outros, “começaram a enxergar” seus alunos negros a partir de uma “visão negra”, enfim, uma sequência de narrativas que não só corroboravam uma nova perspectiva de conhecimento histórico, mas

também uma nova postura subjetiva e pedagógica diante das relações étnico-raciais nas escolas. Não tive oportunidade de retornar a Macaé para conversar com esses professores que participaram do curso, mas nos contatos esporádicos com eles por e-mail ou por telefone, há sempre o sentimento saudosista de alguns, ou seja, de um tempo em que “nós discutíamos profundamente nossas relações com nossos próprios conflitos”.

Essas duas experiências, apesar de ter presenciado outras, me faziam refletir sobre o problema de minha pesquisa antes de iniciar meu doutorado na PUC – Rio. Pensava originalmente que, para tentar contribuir na aplicação da Lei 10.639/03, era necessário abrir uma “ferida” na formação docente, isto é, problematizar politicamente as relações raciais no espaço escolar com ações de formação permanente e produção de material didático alternativo, provocando assim, uma “guerra de movimento” no cotidiano escolar e nas formações profundamente enraizadas nos estereótipos e nas concepções racialistas de grande parte dos professores. Mas, depois de amadurecer um pouco mais no espaço acadêmico, percebi que estava num caminho de prepotência política e ideológica e de uma profunda ingenuidade analítica.

Entretanto, as experiências que vivenciei com os docentes deixaram marcas na pele e na alma, e quando me deparei com os teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade, percebi que mais do que uma “guerra de movimento”, precisava mergulhar em processos históricos e sociológicos muito complexos e instigantes teoricamente.

As suspeitas que tinha e as dúvidas que foram se forjando na dialógica dos encontros com professores e com a teorização de que a “colonialidade é constitutiva da modernidade” (Mignolo, 2005, p. 75), apontaram para o problema da presente pesquisa de que a Lei 10.639/03 mobiliza tensões, desafios e inquietações na formação docente, extremamente profundos e complexos.

Quando abordo o problema de quais seriam as tensões na formação docente para aplicação da Lei 10.639/03, problematizo o confronto que as abordagens explicativas e interpretativas propostas pelos formuladores da nova legislação tentam mobilizar para a reversão da perspectiva racialista na educação brasileira, pois, este confronto traz embutido dimensões políticas, epistemológicas e identitárias. E de forma quase insolúvel e duradoura, estabelece conflitos e o equilíbrio de forças entre diversas perspectivas de análise sobre as relações raciais no espaço escolar e na sociedade brasileira.

Na interpretação que compartilho com os formuladores da Lei 10.639/03, entendo que a intencionalidade desta, como visto, é decorrência de um amplo movimento social e historicamente construído. Ganha força a partir de uma rede de relações institucionais,

políticas e acadêmicas que pretende mobilizar novas perspectivas de interpretação da história brasileira e desconstruir noções e concepções racialistas e naturalizadas no currículo e na formação docente. Entretanto, esta intencionalidade não está sendo concretizada como esperado pelos sujeitos que se transformaram em “agentes da Lei”. Mais do que a resolução de uma oposição existente entre racialismo e antirracismo, o que se estabelece é um estado de tensão na formação docente, pois há uma intencionalidade objetiva, mas, as condições para a solução de um conflito são extremamente problemáticas, às vezes insolúveis, e que pode se situar numa longa temporalidade. Entretanto, enquanto aposta teórica e política, é que assumi a perspectiva de que há uma possibilidade de construção de um “pensamento outro” sobre a história social brasileira através, mas não só, da reeducação das relações étnico-raciais proposta na Lei 10.639/03.

Esta nova legislação, somada as pretensões de alguns agentes do Estado, assume novas abordagens interpretativas sobre a identidade nacional com alguns pressupostos não-eurocêntricos, pois claramente propõe ampliar o foco dos currículos não se tratando de substituir um foco eurocêntrico por um africano. Associa nação democrática com o reconhecimento da diferença racial e tenta estabelecer uma perspectiva de relações interculturais nos processos educacionais, na medida em que declara que a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento para construção de uma sociedade justa, igual e equânime. Os sujeitos para esta tarefa, segundo a legislação e os agentes do Estado, são os docentes que devem incorporar uma perspectiva de reconhecimento da diferença racial na história brasileira, adotar práticas de valorização da luta antirracista, desconstruir o mito da democracia racial e, um dos aspectos mais relevantes, incorporar uma nova perspectiva historiográfica que considere os africanos e seus descendentes no Brasil, como sujeitos históricos em oposição ao estabelecido por longos anos de formação histórica e historiográfica.

Neste sentido, pode-se constatar que as propostas e as ações possibilitam a emergência de produção e introdução de epistêmes invisibilizadas e subalternizadas pela colonialidade europeia. Tentar, por exemplo, fazer aflorar nos currículos e na formação dos professores de História a constatação de que as culturas e as sociedades africanas tiveram uma influência científica, tecnológica e política na constituição da nação brasileira é, de fato, forjar a desconstrução das bases epistemológicas do papel civilizatório dos africanos escravizados no Brasil. Isto, segundo Mignolo (2003a), significa pensar a partir das margens e das experiências criadas pela colonialidade do poder, ou seja, a partir da diferença colonial.

A diferença colonial ou o pensamento crítico de fronteira, pressupõe um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre subjetividades subalternizadas. É pensar e propor uma razão subalterna, transformando aquilo que foi pensado até então, como simples objeto de estudo, em conhecimento que tem um lócus de enunciação. Os denominados “agentes da Lei” que se encontraram no curso do SEPE, assumem o desafio de contar e aprender uma história outra e fazer dela um elemento de novas perspectivas políticas, epistemológicas e identitárias nos processos educacionais.

Entendo que a Lei 10.639/03, enquanto possibilidade, pode criar estas condições para a transformação das relações de subalternidade na educação brasileira numa perspectiva de pedagogia decolonial. Mas, isto requer o entendimento de que ocorrerão disputas, conflitos, negociações e a produção de novas enunciações e espaços de enunciações. Entretanto, como demonstrado nas descrições e análises desta pesquisa, esse processo se situa num complexo contexto em que a colonialidade do poder, do saber e do ser ainda são hegemônicos, mas não totalmente impenetráveis, pois depende do equilíbrio de forças entre os agentes produtores de um pensamento liminar.

Neste sentido é que a colonialidade, como uma das categorias interpretativas desta pesquisa, se mostra relevante nos seus três diferentes níveis (do poder, do saber e do ser) para se pensar as tensões da formação dos professores de História.

No nível da colonialidade do poder há um enfrentamento político de fundo para se pensar nas mudanças curriculares e na formação docente da área de História. Há a necessidade que o movimento político em torno da Lei se faça eficaz para que o Estado e a sociedade brasileira reconheçam a diferença colonial. Neste sentido, há um confronto de poder de longa temporalidade nos espaços dos movimentos sociais ou, como afirma uma das teses do SEPE “realizar uma importante disputa ideológica” (Cadernos de Teses do XI Congresso do SEPE, 2005, p. 26). Por outro lado, na perspectiva dos diversos atores do SEPE há uma consciência de que o investimento na formação docente para as questões raciais não acontecerá somente pela ação do Estado, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação política da categoria docente. Nos espaços acadêmicos há igualmente esta percepção na fala de um dos formadores quando afirma que a produção da intelectualidade negra não está começando a interferir somente na produção de conhecimento, mas também nas relações de poder. E as reações no campo acadêmico são muito duras e fortemente visibilizadas na grande mídia. Nos sistemas de ensino, onde se encontra o grande contingente de professores, a percepção desta perspectiva é bem ilustrada na afirmação de uma professora quando diz que a Lei precisa fazer sentido, pois, o objetivo é lutar contra o racismo.

Nestes diversos espaços, a diferença racial enquanto categoria interpretativa, ainda é foco de muitos questionamentos e conflitos políticos. As disputas estão dadas, mas o equilíbrio entre as forças políticas ainda pendem para o lado de uma concepção universalista e eurocêntrica na luta antirracista.

Outro aspecto em relação a colonialidade do poder é a ação dos agentes que estão inseridos no Estado brasileiro. A reflexão sobre este aspecto requer a problematização histórica de que o Estado e os sistemas de ensino não são, em si, sensíveis à questão da diferença racial como são os movimentos sociais. Apesar dos avanços significativos em torno desse reconhecimento, expressos na criação da SEPPIR, da SECAD no MEC e suas políticas de formação e dos inúmeros documentos e textos chancelados pelo Estado, não há uma correlação de forças favoráveis aos agentes que claramente se contrapõem as relações de poder racializadas.

Esse entendimento é crucial na medida em que, em primeiro lugar, a lei é decorrência das práticas sociais e políticas, ou seja, não é a lei que funda as práticas, mas o inverso e, em segundo lugar, que é a partir da dinâmica dos movimentos negros, da consciência histórica e política dos afrodescendentes que a escola e o Estado poderão se alimentar de uma outra perspectiva.

Mignolo (2003a) afirma que, em princípio, o Estado não possibilita refletir a partir da diferença colonial, pois a colonialidade do poder “está embutida no Estado e como tal reproduz a diferença colonial e reprime as possibilidades de pensar a partir dela” (p. 357). Entretanto, no Brasil, com a incorporação de diversos sujeitos políticos pelo governo federal, desde 2003, abriu-se uma pequena brecha que apenas possibilitou ações pontuais no campo da diferença racial nas políticas educacionais, “para fazer emergir reações às condições de vida cotidiana criadas pela globalização neoliberal” (Mignolo, 2003a, p. 410).

Parece que há uma conquista parcial do direito à história por parte dos afrodescendentes, porém, esta depende também para sua continuidade, de uma disputa política. Alguns agentes já percebem isto quando propõem a formulação de que a formação docente seja um eixo estratégico de política de Estado, apontando-a num plano de implementação da Lei 10.639/03, como “principal aposta” (Brasil, 2008).

Neste sentido, quando Walsh (2007) afirma que a decolonialidade não é simplesmente um projeto étnico, muito menos um projeto de política da diferença, mas sim um projeto de existência e de vida, o que podemos constatar é que a Lei 10.639/03 se insere também numa disputa global de poder. As polêmicas atuais em torno do Estatuto da Igualdade Racial, do Programa Brasil Quilombola e das Políticas de Ações Afirmativas, são também expressões

paralelas dessa disputa. Ao lado das mobilizações em torno da Lei 10.639/03, estas intenções vêm explicitando que um novo lugar social de poder deve ser construído para os afrodescendentes. Entretanto, no campo da educação e da formação docente, nos encontramos somente num período de gestação dessa perspectiva “outra”. Ou, como bem argumenta Walsh (2007) quando diz que esta proposição está em processo de construção nos sistemas educativos, pois devemos levar em consideração a complexidade de pensar e conceber uma política cultural que envolva não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais.

Dentro do SEPE há confrontos de concepções políticas e tensões em torno da melhor maneira de se encaminhar a discussão racial, entretanto, no que se refere aos formadores do curso de extensão, há uma clara consciência de que as disputas epistemológicas, historiográficas e políticas, somente serão efetivas se houver uma aliança com os movimentos sociais. E, nesta aliança, o que se realiza são apostas e contribuições intelectuais, pois seus graus e intensidade de intervenção efetiva se restringem ao espaço acadêmico, que é um espaço da estrutura de Estado.

Situação semelhante ocorre com os professores de História, porém num grau e intensidade extremamente diferenciado, pois além de enfrentarem as estruturas de poder nos sistemas de ensino, as outras dimensões da colonialidade são mais acentuadas como os alunos que se educaram a partir de parâmetros racistas, as condições sociais desumanas de alguns estudantes ou as condições de precariedade do exercício do magistério, forçando-os a estarem permanentemente em posições de acirradas e duras condições de subalternidade.

Maldonado-Torres (2007a), afirma que não há transformação social sem transformação epistêmica e este é um elemento de tensões e desafios nas políticas públicas de formação docente. Aqui entramos no nível da colonialidade do saber.

A menos de três décadas Carlos Hasenbalg (1979) apresentou suas pesquisas sobre desigualdades raciais que, segundo Pereira (2006), representaram uma ruptura intelectual com as interpretações majoritárias nas ciências sociais brasileiras. Com o argumento de que a exploração de classe e a opressão racial se articulam como mecanismo de exploração do povo negro, se radicalizou a crítica ao mito da democracia racial, enfatizando-se a existência de um racismo estrutural. Porém, no contexto histórico brasileiro em que os mecanismos de negação a outras histórias não europeias foram bastante eficientes, negando o legado civilizatório afrodescendente, isto é, a colonialidade do saber como uma das matrizes da formação identitária nacional, menos de três décadas de elaboração teórica, ressignificação de categorias interpretativas sobre a nação ou a constituição de novos sujeitos que produzem

conhecimentos subalternos, ainda não significaram um profundo questionamento a geopolítica do conhecimento como fundamentado por Mignolo (2003a).

Florestan Fernandes (1978), com suas pesquisas sobre relações raciais, abriu um importante caminho no desenvolvimento de uma crítica epistemológica mas, no seu tempo, ainda não era possível perceber a possibilidade de uma crítica mais profunda como atualmente. Foi necessário uma nova conjuntura internacional dos processos de independência dos países africanos, a luta pelos direitos civis norte americanos, a emergência de uma nova conjuntura histórica nas lutas do movimento negro e as novas condições históricas que possibilitaram a ascensão de intelectuais negros nos espaços acadêmicos e governamentais, para que uma crítica mais contundente ao mito da democracia racial possibilitasse a abertura das condições de revisão de conceitos e teorias acerca das relações sociais, do racismo e da própria interpretação hegemônica sobre a identidade nacional.

Percebe-se que nos últimos quinze anos há uma considerável reflexão ascendente, acadêmica e política, que está forjando uma profunda revisão crítica dos postulados que afirmam a existência de uma harmonia racial e uma revisão historiográfica sobre o papel civilizatório dos povos africanos na constituição da nação brasileira. Esta discussão, encampada por agentes acadêmicos e militantes negros, começam a constituir pequenos espaços na estrutura do Estado brasileiro, forjando, por sua vez, algumas iniciativas de políticas governamentais.

Este movimento abre a possibilidade de questionamento importante daquilo que Lander (2005) afirma sobre a eficácia naturalizadora dos conhecimentos locais modernos (europeus), pois, na medida em que põem em evidência histórias coloniais apagadas pela colonialidade do saber, as interpretações hegemônicas sobre a identidade nacional são reveladas como uma das matrizes fundamentais de uma geopolítica do conhecimento.

Os processos de construção da Lei 10.639/03 e as dinâmicas sociais que as envolvem na tentativa de sua implementação, apontam a possibilidade de uma outra lógica de produção histórica da diferença colonial. Isto se constitui na medida em que a discussão epistemológica, que vários agentes da lei tentam fomentar, gira em torno da crítica à história eurocêntrica. Assim, ao que parece, os processos, as dinâmicas e os movimentos para sua implementação, abrem um momento de fissura no imaginário dominante enquanto pensamento liminar.

A intencionalidade dos agentes da Lei e não a Lei em si, proclama nas mais variadas formas, a desconstrução e reconstrução de conhecimentos históricos, mas também reivindica, através de uma suposta “razão de estado”, o conhecimento de outros regimes de historicidade, outras lógicas de relações sociais, de produção de conhecimento e de novas abordagens

metodológicas sobre a realidade brasileira. Como afirma Moore (2008), “um novo olhar objetivo sobre a África se converte numa exigência pragmática, acadêmica, cultural e política” (p. 209). Neste sentido, há explicitamente uma intencionalidade de mudança conceitual sobre a formação do povo brasileiro e há uma perspectiva em construção em que o eurocentrismo passa a ser o problema e não a solução. Entretanto, cabe uma interrogação: a História do Brasil está ficando menos eurocêntrica com estes movimentos?

Um importante estudioso das relações étnico-raciais e conhecedor da realidade africana, Antônio Risério (2007), afirma peremptoriamente que sim. O autor nos diz que há, nos últimos 20 anos, uma “nova História oficial do Brasil” (p. 389) que desbancou desde o final da década de 1970 nossa velha história do discurso “celebratório da colonização portuguesa” (p. 389). Afirma ainda que: “o que vemos hoje é uma práxis escolar pedagógica, que se alimenta da linguagem historiográfica agora dominante” (p. 389). Este autor está se referindo aos avanços nas pesquisas historiográficas dos últimos anos que, como vimos no capítulo dois, colocam em cena os subalternizados pela colonialidade europeia. Mesmo concordando com este autor, principalmente quando afirma que há que se ter cuidado com certos estereótipos denunciativos do papel dos europeus na colonização das Américas e da África, considero que suas argumentações devem ser relativizadas, pois vivemos um processo de transição e não de uma “nova visão oficial”.

Quando descrevia e analisava os formadores do curso, esses demonstravam as suas preocupações com o debate historiográfico e com as relações de poder dentro das instituições acadêmicas. Assim, uma nova visão da História do Brasil está ainda em formação, em disputa e, dependendo do jogo de forças entre os sujeitos envolvidos, a tensão nestas disputas não será resolvida a curto e medio prazo.

O que de fato parece é que este movimento quer provocar um deslocamento teórico e conceitual na interpretação da história brasileira, representando um novo imaginário que antes percorria da África desconhecida às senzalas e, agora, um retorno à uma África como razão subalterna ressignificada.

Quando argumento nesta perspectiva, evidencio o fato de ser notório que a reflexão racial no Brasil, que envolve aspectos historiográficos e epistemológicos, não se delineou a partir de autores europeus, mas fundamentalmente a partir de sujeitos coletivos subalternizados pela colonialidade do poder e do saber. Muitas das categorias de análise e das teorizações sobre as relações étnico-raciais contidas nas Diretrizes Curriculares foram forjadas pelos movimentos negros e pela intelectualidade negra.

Entretanto, nestes movimentos identifico dois riscos que compõem este cenário de disputas epistemológicas: o primeiro diz respeito ao fato de que a Lei 10.639/03 seja um mero instrumento de integração, isto é, que abre um espaço para que haja uma representação étnica na formação histórica das novas gerações e não para que haja mudanças epistêmicas no conhecimento historiográfico e histórico escolar. Aqui cabe recordar as preocupações de Walsh (2003 e 2009), segundo a qual, não basta uma mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, que hoje se expressa em algumas teorias multiculturais como forma somente de incorporar as demandas e os discursos subalternizados no aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

O segundo risco deriva do fato de que a intencionalidade da Lei, pelos agentes mobilizadores, pode se configurar como mero movimento intelectual sem bases políticas sólidas, na medida em que descarte o fato de que transformar as instituições formadoras é mudar as mesmas instituições que nos formaram por dezenas de anos. Portanto, há o risco do entendimento de que as lutas por significados sejam resolvidas somente no terreno epistemológico, sem levar em conta as relações de poder dentro das instituições, do estado e da sociedade.

Estes riscos são percebidos por alguns agentes da lei, mas suas análises e o encontro que mobilizam entre as novas perspectivas críticas do pensamento social e a nova historiografia da escravidão, ainda não são suficientes para deslocar, a médio prazo, a hegemonia histórica da colonialidade do saber e a eficácia naturalizadora dos conhecimentos modernos europeus. Em outras palavras, mesmo com os movimentos dos formadores do curso do SEPE, dos sindicalistas ou das sensibilidades anti-eurocêntricas dos professores, a geopolítica do saber possui um forte braço institucional nas interpretações historiográficas eurocêntricas.

Apesar dos espaços conquistados pela intelectualidade negra e seus aliados, ainda nos encontramos num momento de reivindicação de um lugar para a produção de conhecimentos históricos, estamos exercendo e experimentando uma espécie de “exercício de rebeldia contra conceitos assentados” (Macedo et al, 2009, p. 78) e, no caso da formação docente com a Lei 10.639/03, tentando construir uma nova experiência onde o julgamento de nossa formação anterior passa por um outro patamar epistemológico. Enfim, tensões e desafios essenciais no campo da colonialidade do saber.

O nível da colonialidade do ser é um dos mais complexos desta reflexão. Nesta pesquisa, ela aparece como um elemento de muita tensão e desafio para os professores de

História na relação pedagógica nos seus contextos escolares.

A intencionalidade da Lei, através do reconhecimento da diferença afrodescendente, significa essencialmente lidar com conflitos e confrontos identitários com uma ideologia racista hegemônica que forja uma relação com a realidade brasileira. É uma dimensão do ser que envolve um longo processo histórico de formação de identidades subalternizadas sob a hegemonia de uma herança colonial. Neste sentido, para aqueles que se pretendem ser agentes da Lei, o enfrentamento contra o modelo europeu de construção de identidades, requer a incumbência de, durante longas gerações, demolir estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre culturas e identidades de alunos e professores negros e não negros. Assim, além dos conteúdos e suas implicações na construção do conhecimento histórico, a Lei 10.639/03 parece estabelecer, se implementada como defendem os seus agentes, um impacto profundo nas subjetividades e nas identidades de pessoas negras e brancas no espaço escolar. São as subjetividades de pessoas negras e brancas que estão e serão postas em discussão na escola básica. Dois aspectos explicitam esse impacto e complexidade: a nova realidade educacional de escolarização em massa e o enfrentamento político contra o mito da democracia racial.

Nos últimos anos, as discussões sobre conhecimento e educação tornaram-se mais complexas e estão desafiando a reflexão pedagógica a compreender e apresentar alternativas à formação docente. Esse desafio se apresenta muito em função dos contextos escolares cada vez mais massivos e com um público diferenciado dos padrões ensinados pela/na formação docente de anos anteriores. Assim, na relação pedagógica, apresenta-se a questão dos limites sociais, culturais, ideológicos e, na emergência de uma mobilização em torno da Lei 10.639/03, os limites étnico-raciais da formação docente.

Os desafios de uma escola cada vez mais massiva, com públicos diferenciados, ritmos de aprendizagens diversas, que trazem ao interior da escola problemas sociais cada vez mais acentuados, ou ainda, contradições e conflitos raciais que estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira, revelam dramaticamente que as lógicas das atividades pedagógicas e docentes nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação inicial. Assim, a diversidade e as diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam com força, colocando em cheque a formação docente.

Na escola massiva, os professores são mobilizados a desvelarem-se enquanto sujeitos sócio-culturais, nas suas corporiedades, nas suas historicidades, nos seus relacionamentos subjetivos, nas suas linguagens etc. As novas identidades estudantis que se apresentam, estão começando a estabelecer um confronto com a cultura escolar hegemônica (modos de

regulação, regimes de gestão e produção simbólica) amalgamadas para resistir aos novos conteúdos, novos significados ou novas perspectivas de reconceitualizações identitárias ou étnico-raciais. Neste sentido, a escola e os docentes estão sendo desafiados a uma tarefa quase colossal, pois devem aprender a educar alunos diferentes e permitir-lhes outra imagem, diferente daquela padronizada, estereotipada e racializada.

No entanto, a intencionalidade dos agentes da Lei 10.639/03 e o fato de tentar criar novas abordagens pedagógicas, podem significar uma crítica a própria formação inicial, ou prescindir de referenciais formadores da própria identidade profissional. Isto requer desprendimento, estabelecer conflitos e redefinir identidades.

O que vimos nesta pesquisa é uma pequena amostra desse contexto, reveladas nas percepções dos organizadores do curso quando afirmavam que discutir História da África desperta as sensibilidades docentes em relação às identidades étnicas de seus alunos e não somente ao conteúdo histórico, reveladas também entre os formadores nas suas afirmações sobre as dificuldades de uma discussão sobre o “diferente” e “o outro” que incomoda e nos faz “pisar em ovos”, ou enfim, reveladas entre os professores de História, que condicionam, de certa forma, uma aplicabilidade da Lei à uma luta contra as condições de subalternização de seus alunos cada vez mais acentuadas. Entre os professores, a dimensão da colonialidade do ser é extremamente problemática, pois tentar aplicar a Lei parece colocar em evidência que a discussão sobre o racismo pode provocar reações intensas, tais como a dor, a raiva, a tristeza, a impotência, a culpa, a agressividade etc., sem contar o fato de que a escola não é somente um espaço de construção de conhecimentos, mas também de relações interpessoais. Enfim, há uma percepção generalizada de que a Lei mobiliza uma questão delicada nas relações sociais brasileiras que, historicamente, sempre se pautou pela negação das tensões e confrontos de toda ordem.

O mito da democracia racial é um outro aspecto de confronto e tensões num contexto hegemônico da colonialidade do ser.

Como verificamos no capítulo um e dois, a situação do negro é aquela de refém de um sonho de embranquecimento, de um desejo de fazer aquele *passing* em direção à cultura branca. Para Munanga (1999), o negro teve sua identidade (referindo-se as suas raízes africanas) impedida de se manifestar. A pressão psicológica sobre ele se estabelece no momento em que toma consciência de que sua invisibilidade aumenta em razão da cor de sua pele, da mais clara à mais escura. Por outro lado, de acordo com Maldonado-Torres (2007b), o mito da democracia racial é um produto da mesma matriz conceitual europeia e do poder moderno. Para ele, existe numa “ontologia colonial” (p, 2) em que há graus e formas do ser

diferenciados, mesmo entre humanos. E este imaginário construído é o que o mito da democracia racial tenta encobrir, apelando à ideia de que a realidade da mestiçagem anula tal hierarquia do ser e ignorando as distintas formas em que estas hierarquias do ser se mantêm, incluindo também os mestiços.

Assim, se há um mito de origem da sociedade brasileira, baseado na harmonia das três raças, onde da dupla mistura – biológica e cultural – brotou lentamente o mito da democracia racial, se consolidou na sociedade que a identificação racial negra deveria ser evitada e, por outro lado, afirmada a sua negação, ou seja, o discurso da mestiçagem.

Segundo Munanga (1999), o discurso da mestiçagem foi uma estratégia inteligente das elites para evitar, tanto o aparecimento explícito do racismo, quanto a dominação cultural branco-europeia. O mulato, afirma o autor, nasce de uma relação imposta pelo branco sobre a mulher negra e índia. Neste sentido, estabelece-se, desde a colônia, um contingente populacional mestiço grande que cumpriu um papel intermediário na sociedade com tarefas econômicas e militares na opressão aos africanos escravizados e seus descendentes. Esse fator crescente de miscigenação imposta exerceu direta influência no pensamento social brasileiro e no imaginário popular. A decorrência desses movimentos foi a ideia de que a diferença entre grupos étnicos não se constitui como fator de desigualdade.

Em grande parte de nossa literatura educacional nos últimos anos, é este um dos fatores de grandes desafios e tensões para reversão do quadro de desigualdades raciais na educação. E, no percurso de minha investigação, o enfrentamento ao mito da democracia racial aparece como um desafio e um aspecto que tenciona os professores na relação com seus estudantes e colegas de profissão. Nos vários exemplos expostos por eles, fica evidente que a afirmação de uma condição racial diferente daquela construída sob a hegemonia branca estabelece conflitos subjetivos. Pois, o que se defende com a nova proposta de reeducação das relações étnico-raciais são novas identidades e legados históricos que questionam um passado em que africanos e seus descendentes eram considerados mercadorias, sem história, sem nação, sem lei, ou no pior dos casos, pertencentes a “tribos”, “supersticiosos” e “primitivos”.

Segundo o parecer do CNE que fundamenta teoricamente a Lei 10.639/03, a relação entre história e identidades é muito sutil quando falamos de relações raciais no contexto educacional brasileiro, pois há que se considerar que “é preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje” (Brasil, 2004, p. 7).

Apesar dos variados movimentos acadêmicos e sociais dos últimos anos, que ressignificaram terminologias, há termos, conceitos e construções identitárias que ainda

estabelecem hierarquias raciais, promovem exclusões, invisibilizam negros e negras no espaço escolar, na medida em que não são reconhecidos em suas especificidades consideradas fora de um padrão de humanidade ou é afirmada uma abstrata democracia racial em função de uma mestiçagem “ontológica” (Maldonado-Torres, 2007b).

Além disso, a perspectiva de releitura das histórias africanas e dos afrodescendentes afeta não somente a subjetividade de um setor da população, mas também daqueles denominados brancos. Nesta reflexão, abre-se a possibilidade de uma reflexão histórica e pedagógica sobre o conceito de “branquitude” (Bento, 2002) que significa a produção de uma identidade racial que toma o branco como padrão de referência de toda uma espécie e, em contrapartida, constrói-se um imaginário negativo sobre os não brancos, que solapa identidades, danifica a auto-estima e culpa-os pela discriminação que sofrem.

Enfim, é mais um aspecto de tensão, de revisão de conceitos já consolidados e que coloca em evidência um acerto de contas ao nível do ser, do ser subalternizado pela colonialidade. Subalternização esta que ignora ou nega a existência de histórias e identidades invisibilizadas por uma geopolítica do conhecimento.

Fanon (2005) afirmava que a descolonização é realmente uma criação de homens novos, pois a desvalorização das histórias dos colonizados, distorceu, desfigurou e aniquilou as identidades dos oprimidos. Neste sentido, mesmo com as novas teorizações acadêmicas em torno da reflexão sobre história e identidades na nova historiografia social da escravidão ou até mesmo das reconceitualizações promovidas pelo movimento negro e por diversos agentes acadêmicos no campo do pensamento social brasileiro, há um enfrentamento simbólico referente ao próprio ser, à própria identidade dos afrodescendentes que compõem um amplo espectro da população escolarizada. E aqui, os professores de História poderão, por longos anos, viverem as tensões e os desafios na denúncia do racismo, na afirmação da existência de diferentes identidades históricas e na afirmação e reconhecimento de outras formas de ser, pensar e existir. Como vimos na descrição e análise das ações dos sujeitos envolvidos no curso do SEPE, há um longo caminho a percorrer e há uma consciência de que estamos vivendo um tempo diferente nas escolas para qual muitos docentes não estão preparados.

A lógica da colonialidade, que significa a expressão conjunta dos seus três níveis (poder, saber e ser), é relevante para pensarmos os processos, dinâmicas, tensões e desafios da formação dos professores de História, diante de uma tentativa de implementação de uma nova política pública que mobiliza questões políticas, epistemológicas e identitárias.

A Lei 10.639/03 é parte de um processo que está possibilitando um questionamento que constitui o centro dos debates dos autores decoloniais, a crítica epistemológica ao

eurocentrismo. Sabemos que esta postura crítica não se constitui enquanto novidade no cenário acadêmico internacional e brasileiro. No entanto, a concreticidade pedagógica das ações dos agentes da Lei, as mobilizações dos movimentos negros e as iniciativas governamentais, colocam a questão da diferença racial como um dos aspectos mais debatidos e questionados na educação brasileira atual.

Não há dúvidas de que nos últimos anos o movimento de renovação do pensamento e da prática educacional tem sido marcado pelos movimentos sociais, e nesta esteira, a educação tem sido uma das áreas em que existe relevantes experiências e produção teórica dos movimentos negros brasileiros, como observamos no capítulo dois. Neste sentido, é possível afirmar que há um lócus de enunciação de experiências e conhecimentos que não provem somente do mundo acadêmico e muito menos dos conhecimentos eurocêntricos. Oliveira (2006) constata isso e chega a afirmar que a Lei 10.639/03 “vem tendo um potencial para mobilizar os meios escolares, muito maior, do que as teorias pedagógicas que a precederam”. (p, 158).

Os movimentos negros têm uma história, um percurso e uma trajetória que acumulou experiências e contribuiu decisivamente para por a questão da diferença racial no centro das atuais políticas educacionais de Estado. Para tal empreendimento, através do Parecer do CNE, os movimentos negros e a intelectualidade negra formularam noções e conceitos que podem introduzir uma nova perspectiva de identidade nacional e um novo imaginário social sobre as relações étnico-raciais para as novas gerações.

Toda esta movimentação nos aproxima das formulações do grupo Modernidade/Colonialidade, pois os movimentos negros ressignificam noções e conceitos demarcando uma diferença colonial, ou estabelecendo um pensamento crítico de fronteira, na interseção com as novas elaborações acadêmicas no campo da historiografia brasileira e do pensamento social brasileiro. Em outros termos, há uma tentativa de introduzir, nos espaços escolares, ideias nascidas da experiência da colonialidade.

Pensar a partir da fronteira e sob a perspectiva da subalternidade, não é uma novidade no pensamento educacional, pois Paulo Freire (1987) há décadas nos apontou pistas e proposições. No entanto, o que se coloca em perspectiva com a Lei 10.639/03 são as possibilidades de visibilizar as lutas dos subalternizados pela colonialidade do poder/saber nos espaços escolares, possibilitar o reconhecimento de que existem outras lógicas e formas de pensar e conhecer e que é possível um diálogo intercultural crítico entre as diversas produções de conhecimento.

Neste sentido, a interculturalidade crítica, que parte da experiência da colonialidade, que não é baseada em legados eurocêntricos e tem sua gênese fora da territorialidade europeia, é um outro aspecto que parece permear as intenções dos agentes da Lei 10.639/03. Pois, o que se pretende é visibilizar primeiro as causas do não diálogo entre histórias e conhecimentos para, em seguida, insurgir com proposições educativas e construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

Os formuladores da Lei e os agentes que a mobilizam, são explícitos nesta perspectiva, porém, nesta pesquisa, esta proposta de interculturalidade crítica se expressa em diversas formas ainda frágeis, tem sintonia, mas ainda não é possível se afirmar que pode ser visualizada como uma expressão da perspectiva da pedagogia decolonial.

Concretamente, a Lei provoca os intelectuais e os formadores de professores a reverem conceitos e formulações teóricas como: a existência do racismo estrutural, a raça como categoria de análise política e sociológica, o movimento negro como produtor de conhecimentos, o legado dos povos africanos também como uma das matrizes formadoras da identidade nacional e o reconhecimento da lógica da dominação epistêmica da modernidade que invisibilizou histórias, culturas e a produção de conhecimentos fora do espectro europeu.

No entanto, esta provocação enquanto perspectiva de visibilização de um possível “pensamento outro” (Walsh, 2005), ainda não foi capaz de construir articuladamente, proposições educativas e pedagógicas para a emergência de uma pedagogia decolonial. Como vimos entre os sindicalistas, há um espaço aberto para a reflexão racial, porém, esta depende de uma ampla aliança com outros setores, especialmente a “intelectualidade negra” (Gomes, 2009). Entre os formadores há uma percepção de que não obstante os avanços da reflexão historiográfica, conceitual e teórica, seus limites estão circunscritos a produção de tensões no espaço acadêmico e na agenda das políticas públicas. Esses formadores ainda constatarem que há um longo caminho a percorrer, pois apesar de produzirem conhecimentos, ainda têm que conquistar espaços de legitimação, tanto com suas produções como enquanto intelectuais negros. Por outro lado, ainda condicionam seus avanços a uma aliança necessária com os movimentos sociais.

Já entre os professores de História, há uma consciência de que a perspectiva da proposição da Lei enfrenta obstáculos diversos como a formação teórica docente, as condições objetivas do exercício profissional e o enfrentamento do racismo no espaço escolar. A percepção que nos apresentam, parece evidenciar uma tripla tarefa: reconstruir o próprio conhecimento histórico, reconstruir o conhecimento histórico escolar e enfrentar o racismo.

Se a interculturalidade crítica questiona a racialização, a subalternização, os padrões de poder e se propõe a tornar visível as diversas formas do ser e do saber, baseadas num diálogo autêntico, ou seja, na razão do outro, sua operacionalidade enquanto pedagogia decolonial requer pensar além dos limites dos espaços escolares. Assim, as ações e reações desses sujeitos coletivos, quando se encontram, parecem evidenciar que uma perspectiva de interculturalidade crítica e pedagogia decolonial dependem da configuração de um projeto comum para reeducação das relações étnico-raciais. Este empreendimento, não obstante as ações pontuais, está ainda em construção nas próprias formulações da Lei e entre seus agentes. Verifica-se esta realidade explicitamente nas tensões e desafios presentes nos diversos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa e nas suas ações e condições profissionais.

Apesar desta interseção de ações e projetos se encontrar num momento ainda embrionário, o interessante é que há uma consciência de que esta necessidade passa pela discussão da formação docente. Tanto os sindicalistas, os formadores e os professores convergem na afirmação da necessidade de um investimento prioritário neste campo de atuação. Também as ações governamentais, os textos acadêmicos e as publicações chanceladas pelo Estado estão em sintonia com esta perspectiva.

Devemos ressaltar que há um certo consenso na literatura acadêmica sobre a formação docente de que o processo de formação profissional é contínuo e dinâmico e, na última década, há um crescente reconhecimento de que os docentes “sempre trabalharam e trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e a alteridade, o local e o global” (Gomes e Silva, 2002, p. 19). No entanto, com a afirmação da temática racial, através das pressões e formulações dos movimentos negros, das iniciativas governamentais e das contribuições das novas formulações historiográficas e do pensamento social brasileiro, a diferença racial, enquanto temática teórica vem se apresentando como componente relevante que entrelaça conhecimento, socialização e educação. Está presente de forma marcante nos espaços escolares, na medida em que provoca e exige dos docentes de História uma tomada de posição. Além disso, questiona o discurso universal da produção de conhecimento e tenta afirmar a diversidade da construção do conhecimento histórico.

È necessário ressaltar ainda que as dinâmicas e processos em torno da Lei 10.639/03, penetram no cenário acadêmico num momento muito fértil, onde as discussões da perspectiva cultural, através da reflexão curricular, extrapolaram vários campos de debate. E na esteira destas reflexões, muito se tem elaborado sobre os processos de formação docente. Especificamente sobre a Lei 10.639/03, constata-se a existência de uma formação “deficitária” (Syss, 2008), a exigência de uma “nova formação” (Coelho, 2006), a

necessidade de “produzir um outro discurso” (Assis, 2007), “incorporar” a diferença racial na cultura docente (Gomes, 1995) ou, a constatação de “barreiras” e desafios para formar professores de História tanto em relação aos conteúdos programáticos, como às metodologias de ensino (Rocha, 2005). Nessa pesquisa, muitas dessas constatações surgiram, no entanto, elas não são suficientes para estabelecer conclusões mais definitivas sobre as tensões e os desafios que se abrem com o amplo processo de surgimento e tentativa de implementação da Lei.

Vivenciamos um novo período que não se restringe às denúncias da presença de preconceito, discriminação e racismo no espaço escolar, nos currículos e nos materiais didáticos. Esse novo período, caracterizado por proposições pedagógicas, afirmações de novas categorias de análise e, o mais importante, certo investimento público e pressões concretas dos movimentos sociais, nos levam a afirmar a profundidade e complexidade das tensões no âmbito da formação docente.

Levando em consideração que nas atuais discussões sobre a formação docente os professores são mobilizados a terem um papel mais reflexivo e ativo na formulação de suas práticas e que começam a serem reconhecidos como produtores de conhecimentos pedagógicos e não meros reprodutores, as mobilizações e as reflexões teóricas em torno de uma reeducação das relações étnico-raciais convocam os docentes a avançar um pouco mais.

Nesta pesquisa, percebemos que os professores de História deverão enfrentar muito mais do que deficiências, barreiras ou incorporar uma nova formação. Eles estão sendo chamados a uma complexa tarefa: de redimensionamento epistemológico e historiográfico de suas formações, de por em questão certos princípios fundadores de suas formações e de se mobilizar para produzir novas epistemologias pedagógicas que envolvem aspectos nas relações de poder e de saber. Por outro lado, na perspectiva de suas subjetividades, a dimensão do ser, são chamados a redefinir estratégias pedagógicas e esquemas simbólicos racializados que estão profundamente arraigados no senso comum escolar e profissional. É neste sentido que afirmei anteriormente que a Lei está possibilitando uma experiência nova de julgamento da formação anterior, num outro patamar epistemológico. O que se constata, portanto, é um estado de tensão na formação dos professores de História que, se não for enfrentado coletivamente enquanto projeto, sua temporalidade será mais longa do que possamos imaginar.

Estas perspectivas que os professores devem enfrentar, cujos processos estão ligados as questões de decolonização epistêmica, política e identitária, possibilitam abrimos, em

perspectiva, dois aspectos de reflexão sobre a relação entre formação docente em História e interculturalidade na educação.

Em primeiro lugar, há que se pensar que os processos de formação docente em História, a luz desse novo cenário de emergência da discussão racial, podem tomar um rumo em que os professores serão requisitados a tomarem posição e terem como elemento formativo a competência de saber se situar nas tensas relações conflituais e desiguais que caracterizam as discussões raciais no Brasil. Não como um simples aspecto de conteúdo a mais nos programas curriculares, mas como fundamentos formativos que concebem a profissionalidade docente em História.

A formação docente, com as pressões dos movimentos sociais, já vem há alguns anos sofrendo este impacto e sendo influenciado por esta demanda. No entanto, com a crescente mobilização em torno da Lei 10.639/03, podemos afirmar, e parafraseando o professor Marcelo Bitencourt, que a formação profissional em História poderá não ser mais a mesma. As duas histórias descritas no início desta conclusão são emblemáticas neste sentido. Pois, as dimensões do poder, do saber e o ser se entrelaçam dramaticamente e exigem a abertura de um novo diálogo e de uma concepção formativa baseada na troca de experiências e conhecimentos. De forma semelhante, isso também aparece nos depoimentos dos professores e dos formadores. Emblemáticas são as palavras daquele professor que pensa que a Lei 10.639/03 surge para “segregar e discriminar”: “eu quero combater a discriminação social, mas qual o caminho para combater? Falar só de classe social?”

Evidentemente não podemos prever o que pode ocorrer, entretanto, há de fato uma experiência que está deixando suas marcas enquanto políticas públicas, ainda que estas políticas possam ser abandonadas por conta do estabelecimento de novos governos a partir do próximo ano. Está se produzindo memórias, o MEC já distribui novos livros didáticos que seguem as orientações da Lei, vários fóruns de discussão acadêmica são realizados, estão sendo produzidas centenas de publicações seja em formato de livros ou artigos para eventos de peso no campo da Educação e da História, enfim, há uma política pública que está em curso, envolvendo inclusive o poder judiciário. Assim, a formação dos professores de História está sendo chamada a uma reorganização em termos de conhecimento, bem como em termos pedagógicos. Relevante ainda é o fato de que a reeducação das relações étnico-raciais, ao transformar uma demanda formativa num direito, faz surgir a necessidade e a possibilidade de rever um passado marcado pela voz uníssona do eurocentrismo, para formar as novas gerações. E a exigência que se anuncia é a tomada de posição política, epistemológica e

identitária, na perspectiva de abertura de um novo diálogo entre conhecimentos, culturas e sujeitos históricos.

Em segundo lugar, pelas características epistemológicas dessa perspectiva em construção, apesar de se tratar de uma embrionária e circunscrita reflexão teórica, há que se pensar no fato de que o processo de reeducação das relações étnico-raciais se insere nos espaços educativos enquanto disputa sobre a legitimidade da razão moderna como único referente na construção do conhecimento histórico.

Como constatado nas descrições e análises das práticas sociais dos sujeitos investigados, a dinâmica social que a Lei está possibilitando, abre uma fissura no imaginário racial hegemônico que evidencia a diferença colonial. Os agentes da Lei, embrionariamente, configuram conceitualmente formulações capazes de produzir novos conhecimentos históricos na interseção com os conhecimentos históricos hegemônicos. Entretanto, isto só se tornará possível na medida em que forem levados em consideração as diferentes histórias locais e suas particularidades e relações de poder. Parece-nos ser essa a expressão e a intencionalidade, com graus extremamente variados, daqueles que abraçam as mobilizações em torno da Lei, os movimentos sociais, a intelectualidade negra e seus aliados, assim como os ativistas e docentes inseridos nos contextos escolares.

Com todos os problemas e limites apontados, pensar nesta perspectiva é pensar num projeto de diversidade epistêmica, num possível diálogo trans-epistemológico, como apontado pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Isto significa romper dicotomias, ou melhor, pensar a partir de conceitos dicotômicos ao invés de organizar o mundo em dicotomias. Mignolo (2003a), Freire (1987) e Fanon (1983), colocam em evidência que o pensamento liminar é do ponto de vista lógico, um locus dicotômico de enunciação e historicamente situa-se nas fronteiras.

Quando Walsh (2005) cita o pensador árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi que afirma que “Descolonizar-se, esta é a possibilidade do pensamento” (p, 22), a autora está nos indicando que a interculturalidade parte da ideia de que o pensamento não provém de um locus universal de enunciação, ou na acepção de Mignolo (2003a), ele é universal e local. “Universal pelo componente humano e local por que o pensamento não é possível no vácuo” (Mignolo, 2003a, p. 287). Assim, a perspectiva da interculturalidade crítica, enquanto projeto, permite pensar um processo de decolonização universal e local visando o estabelecimento de uma nova perspectiva de construção do conhecimento baseado na noção de “razão humana pluriversal” (Mignolo, 2003a) como visto no projeto do grupo Modernidade/Colonialidade.

O diálogo aberto pelo grupo Modernidade/Colonialidade tem um lócus de enunciação a partir do contexto latinoamericano, entretanto, as movimentações em torno da educação das relações étnico-raciais no Brasil, abre um cenário de um novo diálogo com a historiografia africana, pois o eurocentrismo perde o seu sentido também quando aprendemos com o estudo da História africana. Em outras palavras, o mapa apresentado por Mignolo nas páginas 37 e 38 desta tese pode ser refeito a partir de uma perspectiva “outra”, ou talvez, como afirma Maldonado-Torres (2009), “no mundo, há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis” (p. 376).

Esta discussão, portanto, não significa a construção de uma nova epistemologia universal, mas pensar a partir daquilo que o grupo Modernidade/Colonialidade propõe, isto é, a diversidade global e não a diferença dentro do universal. Muito próximo às formulações de Santos (2006), a diversidade como projeto universal, significa “que os povos e comunidades têm o direito de ser diferentes precisamente por que nós somos todos iguais em uma ordem universal metafísica, embora sejamos diferentes no que diz respeito à ordem global da colonialidade do poder” (Mignolo, 2003a, p., 420).

Enfim, as histórias locais podem se constituir, numa perspectiva outra, em interculturalidade efetiva que aponte para as novas gerações uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam das culturas e lugares epistêmicos subalternos. A educação e a formação docente em História são palcos importantes dessas perspectivas e, como vimos nesta tese, os atores que estão envolvidos nesta discussão, começam a se inserir neste cenário para um diálogo que caminhe para além da simples constatação da diversidade, ou seja, um caminho de reconhecimento, trocas, intercâmbios e histórias compartilhadas para o desenvolvimento da razão humana pluriversal. Aqui não se está afirmando um relativismo extremo, mas a simples contraposição de uma ordem imperial epistêmica, ou seja, “sou onde penso” (Mignolo, 2003a, p. 449).

## 7. Referências bibliográficas

1. ABREU, Martha e MATTOS, Hebe Maria. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: **Estudos Históricos**. n°. 41, 2008, p. 5-20.
2. AGIER, Michael. Distúrbios identitários em tempos de globalização. In: **Mana**, n°. 7/2, 2001, p. 7-33.
3. ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amílcar Araújo. Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. In: **Estudos Históricos**. n°. 39, 2007, p. 25-56.
4. ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
5. ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
6. ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes / Brasília: Editora da UNB, 1982.
7. ARROYO, Miguel G. Educação em tempos de exclusão. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e GENTILI, Pablo. (Orgs.). **A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 270-279.
8. ASSIS, Mariza de Paula. A questão racial na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: a visão dos docentes sobre a Lei 10.639/03. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. (Org.). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007, p. 39-57.
9. AZEVEDO, Célia M. Marinho. **Onda negra, medo Branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. São Paulo: Anablume, 2004.
10. BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920)**. São Paulo: Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação. FEUSP, 2005.

11. BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-57.
12. BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
13. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História do Brasil, identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 185-204.
14. BITENCOURT, Marcelo. Partilha, resistência e colonialismo. In: BELLUCCI, Beluce. (Org.) **Introdução à História da África e da Cultura Afro-Brasileira**. Rio de Janeiro: CEAA / CCBB, 2003, p. 69-91.
15. BLACKBURN, Robin. **A construção do escravismo no novo mundo. Do Barroco ao Moderno 1492-1800**. São Paulo: Record, 2003.
16. BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto e d'ADESKY, Jaques. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.
17. BRASIL. **100 anos de Bibliografia sobre o negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares / Ministério da Cultura, 2000a.
18. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
19. \_\_\_\_\_. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
20. \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
21. \_\_\_\_\_. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005a.
22. \_\_\_\_\_. **Relatório de Desenvolvimento Humano. Racismo, pobreza e violência**. Brasília: PNUD – Brasil, 2005b.
23. \_\_\_\_\_. **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005c.
24. \_\_\_\_\_. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: MEC/UNB/CEAD, 2006.
25. \_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007a.
26. \_\_\_\_\_. **Relatório de gestão 2003-2006 da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília: SEPPPIR, 2007b.

27. \_\_\_\_\_. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, 2008.
28. CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999, p. 29-42.
29. \_\_\_\_\_. (Org.). **Sociedade educação e Cultura(s). Questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
30. \_\_\_\_\_. A diferença na universidade ainda é mais um esbarrão do que um encontro. In: GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges. (Orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 41-58.
31. CARNEIRO, Suely. A batalha de Durban. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: v.10, nº. 1, 2002, p. 209-214.
32. CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana, 2005.
33. CAVALEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.
34. CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade: uma História das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
35. CHAUI, Marilena. **Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
36. CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.
37. CLIFFORD, James. **The Predicament of Culture**. Cambridge: Mass., Harvard University Press, 1984.
38. COELHO, Wilma Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará 1970-1989**. Belo Horizonte: Mazza edições / Belém: Editora Unama, 2006.
39. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. **Cadernos de Educação. Anti-racismo: Uma ação necessária**. Brasília: CNTE, 1997.
40. \_\_\_\_\_. **Cadernos de Educação. A cultura negra no currículo escolar**. Brasília: CNTE, 1998.

41. \_\_\_\_\_. **Cadernos de Educação. IV encontro Nacional do Coletivo Anti-racismo “Dalvani Lellis”**. Brasília: CNTE, 2008.
42. CORREA, Marisa. **Ilusões da liberdade**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1998.
43. COSTA E SILVA, Alberto da. **A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
44. \_\_\_\_\_. **A manilha e o libambo. A África e a escravidão de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira / Fundação Biblioteca Nacional, 2002.
45. \_\_\_\_\_. Como os africanos civilizaram o Brasil. In: **Vozes da África**. São Paulo: Biblioteca Entrelivros. Duetto Editorial, edição especial nº. 6, 2007, p. 64-69.
46. CRUZ, Gisele Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. In: **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, nº. 29, 2007, p. 191-205.
47. CUNHA Jr., Henrique. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: Edicon, 1992.
48. \_\_\_\_\_. **Afrodescendência e africanidades brasileiras**. Mimeo., 1996.
49. \_\_\_\_\_. **História africana na formação dos educadores**. Mimeo., 2001.
50. \_\_\_\_\_. História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e BARROS, José Flávio P. de. (Orgs.). **Todas as cores na educação. Fundamentos para uma política pública anti-racismo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 81-128.
51. DINIZ, Reinaldo Ramos. (Org.). **Ação sindical, ação educativa e produção acadêmica**. Rio de Janeiro: SEPE / DP&A, 2004.
52. DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, nº. 24, 2004, p. 213-225.
53. DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Coleção Os pensadores Abril Cultural, 1978.
54. DUSSEL, Enrique. **El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana**. México: Siglo XXI, 1990.
55. \_\_\_\_\_. Eurocentrism and Modernity. In: BEVERLEY, J., OVIEDO, J. e ARONNA, M. (Orgs.). **The postmodernism Debate in Latin America**. Durham N. C.: Duke University Press, 1995, p. 65-76
56. \_\_\_\_\_. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

57. \_\_\_\_\_. **Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 283-335.
58. ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo.** Disponível em [www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf](http://www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf), 2003. Acesso 01 de agosto 2007.
59. FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.
60. \_\_\_\_\_. **Os condenados da terra.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
61. FARIA, Scheila de Castro. **A Colônia em Movimento, Fortuna e Família no Cotidiano Colonial.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
62. FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Ática, 1978.
63. FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. In: **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa.** São Paulo: ano 3, nº. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>.
64. FLORENTINO, Manolo Garcia e GÓES, José Roberto Pinto de. **A paz das senzalas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
65. FONSECA, Selva Guimarães. A formação do professor de História no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas. In: **Anais da 24ª reunião da ANPED.** Caxambu: GT: Formação Docente, 2001.
66. FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História e ensino de História.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.
67. FORQUIN, Jean C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria & Educação.** Porto Alegre: nº. 5, 1992, p. 28-49.
68. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
69. FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** Rio de Janeiro: Schimidt-Editor, 1971.
70. FRY, Peter, et al. (Orgs.) **Divisões perigosas. Políticas raciais no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
71. GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Aprendendo com os movimentos sociais.** Rio de Janeiro: SEPE/DP&A, 2000.
72. GIACOMINI, Sônia Maria. Estereótipos e preconceito racial no Brasil. In: PAIVA, Angela Randolpho. (Org.). **Notícias e reflexões sobre discriminação racial.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Pallas, 2008, p. 77-96.

73. GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. São Paulo: Ed. 34 / Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes – CEEA, 2001.
74. GÓES, José Roberto Pinto de. Histórias mal contadas. In: FRY, Peter, et al. (Orgs.) **Divisões perigosas. Políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 57-61.
75. GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas. Mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
76. \_\_\_\_\_. et al. **Cidades Negras. Africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista - Século XIX**. Rio de Janeiro: Editora Alameda, 2006.
77. GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
78. \_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores (as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 29, nº. 1, 2003, p. 167-182.
79. \_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.39-62.
80. \_\_\_\_\_. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 516-527.
81. \_\_\_\_\_. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 419-441.
82. \_\_\_\_\_. e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
83. GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias e SOLIGO, Ângela Fatima. Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente. In: **Anais da 29ª Reunião da ANPED**. Caxambu: GT: Afro-brasileiros e Educação, 2006.
84. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Le mouvement noir au Brésil**. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.
85. \_\_\_\_\_. e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº. 15, 2000, p. 134-158.
86. GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1998.

87. GROSGUÉL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.
88. GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Como trabalhar com raça em sociologia. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 29, nº. 1, 2003, p. 93-107.
89. HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
90. \_\_\_\_\_. **Da Diáspora. Identidades e Mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG / Brasília: representação da Unesco no Brasil, 2003.
91. HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder. Movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
92. HASENBALG, Carlos Augusto. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
93. \_\_\_\_\_. e SILVA, Nelson do Vale. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice / Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.
94. HEGEL, G. W. Friedrich. **Obras completas**. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1970.
95. \_\_\_\_\_. **Filosofia da História**. Brasília: Editora UNB, 1999.
96. HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 1990**. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.
97. HOBBSBAWM, Eric Jay. **Nações e nacionalismos desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
98. KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papirus, 1993.
99. KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro 1808 – 1850**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
100. LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais y eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org). **Colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.11-40.
101. LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 35-86.
102. LINHARES, Maria Yedda. Guerras Anticoloniais: nações contra impérios. In; SILVA, Francisco Carlos Teixeira (org.). **O século sombrio – uma História geral do século XX**. São Paulo: Elsevier / Campus, 2004, p. 219-238.

103. LINS, Mônica Regina Ferreira. et. al. Os sindicatos como locus de formação de profissionais de educação. In: **Anais do 4º Congresso Nacional de Educação – CONED**. São Paulo: 2002.
104. LOPES, Alice R. Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.
105. LOPES, Carlos. A pirâmide invertida. Historiografia africana feita por africanos. In: **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa: Linopazes, 1995.
106. \_\_\_\_\_. Inferioridade Africana? In: LOPES, Carlos. **Compasso de espera. O fundamental e o acessório na crise africana**. Porto: Afrontamento, 1997, p. 17-26.
107. \_\_\_\_\_. Afro-Pessimismo versus Afro-Optimismo. In: LOPES, Carlos. **Compasso de espera. O fundamental e o acessório na crise africana**. Porto: Afrontamento, 1997, p. 57-79.
108. LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África - uma história das suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
109. LÖWY, Michael. **Redenção e Utopia - O judaísmo libertário na Europa Central**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
110. LUZ, Marco Aurélio. **Agadá. Dinâmica da Civilização africano-brasileira**. Salvador: SECNEB, 1995.
111. MACEDO, Stella Maris Moura de. e et. al. África de muitas histórias: uma trança de gente. In: LIMA, Augusto Cesar Gonçalves e, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e LINS, Mônica Regina Ferreira. (Orgs.). **Diálogos interculturais, currículo e educação. Experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009, p. 77-93.
112. MACHADO, Elielma Ayres. Pensamento social brasileiro: algumas notas. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. (Org.). **Educação, cultura e literatura afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007, p. 129-155.
113. MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue. História do pensamento racial**. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.
114. MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007a, p. 127-167.

115. \_\_\_\_\_. Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer. In: **Anais da Conferencia Internacional: a Reparação e descolonização do conhecimento**. Salvador: 2007b.
116. \_\_\_\_\_. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 337-382.
117. MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Campinas: Tese de Doutorado Faculdade de Educação da UNICAMP, 2000.
118. MARX, Karl. A dominação britânica na Índia. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas. Tomo I**. Lisboa: Edições Avante!, 1982, p. 513-525.
119. MATTOS, Hebe Maria. **As cores do silêncio, significados da liberdade no sudeste escravista. Brasil século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998a.
120. \_\_\_\_\_. Os Combates da Memória: escravidão e liberdade nos arquivos orais de descendentes de escravos brasileiros. In: **Revista Tempo**. Niterói: v. 3, nº. 6, 1998b, p. 119-138.
121. \_\_\_\_\_. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET, Raquel. (Orgs.). **Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-137.
122. \_\_\_\_\_. e GRINBERG, Keila. As relações Brasil-África no contexto do Atlântico Sul. Escravidão, comércio e trocas culturais. In: BELLUCCI, Beluce. (Org.) **Introdução à História da África e da Cultura Afro-Brasileira**. Rio de Janeiro: CEAA / CCBB, 2003, p. 31-67.
123. MAY, Tim. **Pesquisa Social: Questões, Métodos e Processos**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.
124. MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003a.
125. \_\_\_\_\_. Os esplendores e as misérias das ciências: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2003b, p. 667-709.
126. \_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do saber:**

- eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: 2005, p. 71-103.
127. MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História. Entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
128. MOORE, Carlos Wedderburn. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 133-166.
129. \_\_\_\_\_. **O racismo através da História: da antiguidade à modernidade.** Disponível em [www.ipeafro.org.br/10\\_afro\\_em\\_foco/index.htm](http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/index.htm) , 2007. Acesso 30 de maio 2007.
130. \_\_\_\_\_. **A África que incomoda. Sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
131. MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997.
132. MOURA, Clovis. **Rebeliões da senzala.** São Paulo: Edições Zumbi, 1959.
133. \_\_\_\_\_. **Brasil: raízes do protesto negro.** São Paulo: Global, 1983.
134. \_\_\_\_\_. **As injustiças de Clio. O negro na historiografia brasileira.** Belo Horizonte: Oficina do livro, 1990.
135. MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU). **Cadernos de teses do XII Congresso Nacional do Movimento Negro Unificado.** Salvador: mimeo, 1998.
136. MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** São Paulo: Vozes, 1996.
137. \_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.
138. \_\_\_\_\_. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
139. NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
140. NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **A África na escola brasileira.** Rio de Janeiro: CEAFFRO, 1993.
141. \_\_\_\_\_. (Org.). **Afrocentricidade. Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro edições, 2009.
142. NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo: v. 25, nº. 1, 1999, p. 11-20.
143. OLIVEIRA, Iolanda de. A formação de profissionais de educação para a diversidade étnico-racial. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues e PAIXÃO, Lea Pinheiro. (Orgs.). **Educação diferenças e desigualdades.** Cuiabá: EdUFMT, 2006, p. 127-160.

144. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Docência e novas leituras sobre África e os afrodescendentes: dos textos oficiais às práticas de ensino. In: **Anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: 2005.
145. \_\_\_\_\_. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639/03. In: **Anais da 30ª Reunião da ANPED**. Caxambu: GT: Didática, 2007.
146. \_\_\_\_\_. e LINS, Mônica Regina Ferreira. Memórias e Imagens Desestabilizadoras Para a (Re)educação das Relações Étnico-Raciais. In: **Revista Teias**. Rio de Janeiro: v. 9, 2008, p. 70-79.
147. ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10.639/03 de História e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré-PR**. Dissertação de mestrado. PPGE, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2008.
148. ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
149. PAIXÃO, Marcelo e CARVANO, Luiz Marcelo. (Orgs.). **Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
150. \_\_\_\_\_. e SANTANA, Wânia. Desenvolvimento humano e população Afro-descendente no Brasil: uma questão de raça. In: **Proposta**. nº. 73, 1997, p. 20-37.
151. PEREIRA, Amauri Mendes. **Três Impulsos para um salto – trajetória e perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: CEAA-UCAM, Monografia, 1999.
152. \_\_\_\_\_. Guerrilhas na Educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na escola pública. In: **Revista Educação em Debate**. Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, v. 2, nº. 46, 2003, p. 26-35.
153. \_\_\_\_\_. História e Cultura Afro-Brasileira: Parâmetros e Desafios. In: **Tempo e presença**, v.26, nº. 337, 2004, p. 30-32.
154. \_\_\_\_\_. **Para além do racismo e do anti-racismo: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado. PPCIS/UERJ, 2006.
155. \_\_\_\_\_. **Trajetórias e perspectivas do movimento negro brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
156. \_\_\_\_\_. e SILVA, Joselina. Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei 10.639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. In: GONÇALVES,

- Maria Alice Rezende. (Org.). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007, p. 59-86.
157. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
158. PINHEIRO, Luana. et. al. **Retrato das Desigualdades de gênero e raça**. Brasília: Ipea/SPM/UNIFEM, 2008.
159. PINTO, Regina P. A. **Movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. São Paulo: Tese de Doutorado. FFCH/USP, 1994.
160. PRADO Junior, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1973.
161. \_\_\_\_\_. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.
162. PRAXEDES, Walter L. Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais. In: **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**. 2008, Disponível em [www.espacoacademico.com.br/.../83praxedes.htm](http://www.espacoacademico.com.br/.../83praxedes.htm)
163. QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, H. (Org.). **Los conquistadores**. Bogotá: Tercer Mundo, 1992, p. 437-447.
164. \_\_\_\_\_. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. In: **Anuario Mariateguiano 9**. Lima: n.º. 9, 1997, p. 113-121.
165. \_\_\_\_\_. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 201-246.
166. \_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IESCO / Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.
167. REIS, João José e SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito. Resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
168. RIBEIRO, Carlos A. Costa. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. In: **Dados Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: v. 49, n.º. 4, 2006, p. 833-873.
169. RIBEIRO, Renilson Rosa. A História ensinada nas propostas curriculares (Brasil – últimas décadas do século XX). In: **Educação Temática Digital**. Campinas: v. 3, n.º. 2, 2002, p. 71-79.

170. \_\_\_\_\_. As representações do ofício: o professor de História no discurso historiográfico brasileiro. In: **Educação Temática Digital**. Campinas: v. 5, nº. 1, 2003, p. 64-88.
171. RISÉRIO, Antônio. **A utopia brasileira e os movimentos negros**. São Paulo: Ed. 34, 2007.
172. ROCHA, Lauro Cornélio da. A formação de educadores(as) na perspectiva étnico-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: BRASIL. **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 201-218.
173. ROSA, Maria Cristina. Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10.639/2003. In: **Anais da 29ª Reunião da ANPED 2006**. Caxambu: GT: Afro-brasileiros e Educação, 2006.
174. ROSEMBERG, Fúlvia.; BAZILLI, Chirley. e SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 29, nº. 1, 2003, p. 125-146.
175. RUSSELL-WOOD, Anthony John R. Através de um prisma africano: uma nova abordagem ao estudo da diáspora africana no Brasil colonial. In: **Revista Tempo**. Niterói: nº. 12, 2001, p. 11-50.
176. \_\_\_\_\_. **Escravos e libertos no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
177. SAHLINS, Marshall. O Pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção. In: **Mana**. nº. 3/2, 1997, p. 41-150.
178. SAID, Edward. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
179. SALES PEREIRA, Júnia. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de História no imediato contexto pós-Lei 10.639. In: **Estudos históricos**. nº. 41, 2008, p. 21-43.
180. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
181. SANTOS, Gevanilda Gomes e SILVA, Maria Palmira da. (Orgs.). **Racismo no Brasil. Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
182. SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**. São Paulo: Senac, 2001.
183. SANTOS, Joel Rufino dos. O movimento negro e a crise brasileira. In: **Revista Política e administração**. Rio de Janeiro: nº. 2, 1985, p. 287-307.

184. SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-37.
185. SCALZER, Jaqueline. Ensino de História e o PCN: do proposto ao efetivado. In: **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Leopoldo: ANPUH, 2007.
186. SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
187. SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
188. SENGHOR, Leopold e MADRIDEJOS, Mateo. Colonialismo, Neocolonialismo e Imperialismo: uma classificação teórica. In: SENGHOR, Leopold e MADRIDEJOS, Mateo. **Teorias sobre o colonialismo**. Rio de Janeiro: Editora Salvat; 1979, p. 19-140.
189. SEPÚLVEDA, Ginés de. **Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios**. México: FCE, 1967.
190. SEYFERTH, Giralda. A colonização e a questão racial nos primórdios da República. In: APARECIDA, Maria e SALGUEIRO, Andrade. (Orgs.). **A República e a questão do Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Museu da República, 2005, p.27-46.
191. SILVA, Alexandre Batista da. Currículo: para que te quero? Uma proposta de subversão da lógica do pensamento dominante. In: **Revista do SEPE**. Rio de Janeiro: Sepe, ano 1 nº. 1, 1998, p.11-13.
192. SILVA Jr., Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa. In: GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo e HUNTLEY, Lynn. (Orgs.). **Tirando a máscara. Ensaio sobre o racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 359-387.
193. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 168-178.
194. \_\_\_\_\_. e BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro**. São Carlos: edUFSCar, 1997.
195. SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - SEPE. **Resoluções do VII Congresso do SEPE**. Mimeo, 1996.
196. \_\_\_\_\_. **Folder do Seminário “por uma pedagogia sem exclusão: respeitando as diversidades”**. Mimeo, 1997a.

197. \_\_\_\_\_. **Folder do Seminário “A questão das relações raciais na educação”**. Mimeo, 1997b.
198. \_\_\_\_\_. **Relatório da Secretaria de Gênero, Anti-racismo e Orientação Sexual**. Mimeo, 1998.
199. \_\_\_\_\_. **Caderno de teses do VIII Congresso do SEPE. Por um PNE popular e democrático. Conquistar a pedagogia da inclusão e da qualidade social**. Rio de Janeiro: de 13 a 15 de novembro de 1998.
200. \_\_\_\_\_. **Revista do SEPE**. Rio de Janeiro: Sepe, ano 1 n°. 1, 1998.
201. \_\_\_\_\_. **Boletim do Sepe**. Regional III. Rio de Janeiro: 05 de abril de 1999.
202. \_\_\_\_\_. **Boletim do Sepe**. Rio de Janeiro: 19 de abril de 1999.
203. \_\_\_\_\_. **Boletim do Sepe**. Rio de Janeiro: 18 de maio de 1999.
204. \_\_\_\_\_. **Revista do SEPE**. Rio de Janeiro: Sepe, ano 2, n°. 5 e 6, 2000.
205. \_\_\_\_\_. **Revista do SEPE**. Rio de Janeiro: Sepe, ano 2, n°. 7, 2000.
206. \_\_\_\_\_. **Caderno de teses específicas do IX Congresso do SEPE. 500 anos de resistência, indígena, negra e popular**. Rio de Janeiro: 25, 26 e 27 de maio de 2000.
207. \_\_\_\_\_. **Caderno de teses do IX Congresso do SEPE. 500 anos de resistência, indígena, negra e popular**. Rio de Janeiro: 24 e 25 de novembro de 2000.
208. \_\_\_\_\_. **Para Além das Políticas de Cotas: ou como chegar até as nuvens com os pés no chão. Projeto de Pesquisa da Secretaria de Gênero, Anti-Racismo e Orientação Sexual**. Mimeo, 2002a.
209. \_\_\_\_\_. **Folder do Seminário Ações Afirmativas. Múltiplos Olhares**. Mimeo, 2002b.
210. \_\_\_\_\_. **Caderno de teses específicas do X Congresso do SEPE. Sepe 25 anos de luta, mobilização e resistência**. Rio de Janeiro: 14 a 17 de agosto de 2002.
211. \_\_\_\_\_. **Caderno de teses do XI Congresso do SEPE. História de luta e resistência contra as reformas neoliberais**. Rio de Janeiro: 9, 10 e 11 de junho de 2005.
212. \_\_\_\_\_. **Folder do Curso de Extensão História da África**. Mimeo, 2006a.
213. \_\_\_\_\_. **Folder do Seminário “Desafios das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial**. SEPE, 2006b.
214. \_\_\_\_\_. **Folder do Seminário Múltiplos Olhares**. Mimeo, 2006c.
215. \_\_\_\_\_. **Folder do VII Seminário de Educação da Regional II. Os profissionais da educação diante das reformas: sujeitos ou meros executores?** Mimeo, 2006d.
216. \_\_\_\_\_. **Caderno de teses específicas do XII Congresso do SEPE. 30 anos Unificando lutas e resistências por uma escola pública gratuita, emancipadora e contra as reformas neoliberais**. Rio de Janeiro: de 7 a 10 de novembro de 2007.

217. \_\_\_\_\_. **Caderno de teses gerais do XII Congresso do SEPE. 30 anos Unificando lutas e resistências por uma escola pública gratuita, emancipadora e contra as reformas neoliberais.** Rio de Janeiro: de 7 a 10 de novembro de 2007.
218. SKIDMORE, Thomas. E. **Preto no Branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
219. SLENES, Robert W. Andrew. Família Escrava e Trabalho. In: **Revista Tempo.** Niterói: v. 6, 1998, p. 37-42.
220. \_\_\_\_\_. **Na Senzala uma Flor: as esperanças e as recordações na formação da família escrava - Brasil, sudeste, século XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
221. \_\_\_\_\_. Malungu, Ngma Vem!: África coberta e descoberta no Brasil. In: **Catálogo da Exposição Brasil 500 Anos Artes Visuais.** São Paulo: 2000, p. 212-220.
222. SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negrada Instituição. Capoeiras na corte imperial 1850 – 1890.** Rio de Janeiro: Accsses, 1999.
223. SOARES, Mariza de Carvalho. Mina, Angola e Guiné: Nomes d'África no Rio de Janeiro Setecentista. In: **Revista Tempo.** Niterói: v. 3, nº 6, 1998, p. 73-86.
224. \_\_\_\_\_. **Devotos da cor. Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
225. SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida - por um conceito de cultura no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
226. SOUZA, Ana Lúcia Silva e CROSSO, Camilla. (Orgs.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola. Possibilidades e desafios para a implantação da Lei 10.639/03.** São Paulo: Ação Educativa / CEAFFRO / CEERT, 2007.
227. SOUZA, Jessé de. (Org.). **Multiculturalismo e Racismo. Uma comparação Brasil – Estados Unidos.** Brasília: Paralelo 15, 1997.
228. SOUZA, Mônica Lima e. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org). **Cadernos PENESB.** Rio de Janeiro: Eduff, v. 5, 2004a, p. 159-173.
229. \_\_\_\_\_. A África na sala de aula. Obrigatoriedade de ensinar História e cultura africanas é o novo desafio dos professores brasileiros. In: **Revista Nossa História.** Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Ano 1, nº. 4, 2004b, p.84-86.
230. \_\_\_\_\_. História da África: temas e questões para a sala de aula. In: OLIVEIRA, Iolanda de e SISS, Ahyas. (Orgs). **Cadernos PENESB - População negra e educação Escolar.** Rio de Janeiro: Quartet / Eduff, v. 7, 2006, p.71-105.

231. \_\_\_\_\_. Aprendendo e ensinando História da África no Brasil: desafios e possibilidades. In: **Anais do Seminário Internacional de Diálogos Políticos sobre o ensino de História e Cultura da África**. Guarulhos: UNIFESP, 2009.
232. SYSS, Ahyas, (Org.). **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Rio de Janeiro: Quartet/Edur, 2008.
233. SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: líber livro editora, 2004.
234. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.
235. THEODORO, Mário. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.
236. THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)**. Niterói: Campus, 2004.
237. TOCQUEVILLE, Alexis. **A democracia na América**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia / São Paulo: Editora da USP, 1977.
238. TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
239. TURRA, Cleusa e VENTURI, Gustavo. (Orgs.). **Racismo cordial. A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Ática/Folha de São Paulo/Data Folha, 1995.
240. VAINER, Carlos B. Estado e raça no Brasil. Notas exploratórias. In: **Cadernos Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos - CEAA**. Rio de Janeiro: n°. 18, 1990, p. 103-118.
241. VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. In: **Revista Tempo**. Niterói: Eduff, n°. 8, 1999, p. 7-22.
242. \_\_\_\_\_. e SOUZA, Marina de Mello e. Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII. In: **Revista Tempo**. Niterói: Eduff, v. 3, n°. 6, 1998, p. 95-118.
243. VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n°. 28, 2005, p. 62-76.
244. VARNHAGEN, Francisco Adolfo. **História Geral do Brasil**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, Vol. 1, 1948.
245. VELOSO, Najla e MENDONÇA, Patrícia Ramos. Avaliando a formação de educadores para a diversidade: a análise de duas experiências de formação continuada. In: TELLES,

- Jorge e MENDONÇA, Patrícia. (Orgs.). **Diversidade na Educação: experiências na formação continuada de professores**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, Coleção Educação para Todos, v. 24, 2006, p. 13-80.
246. WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.
247. \_\_\_\_\_. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. In: WALSH, Catherine.; SCHIWY, F. e CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (Orgs.). **Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino**. Quito: UASB/Abya Yala, 2003, p.17-44.
248. \_\_\_\_\_. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.
249. \_\_\_\_\_. Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial. In: **Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.
250. \_\_\_\_\_. Interculturalidad y (de)colonialidad Perspectivas críticas y políticas. In: **Anais do XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle - ARIC**. Florianópolis: 2009.
251. WEBER, Max. **The protestant Ethics and the spirit of capitalism**. New York: Routledge, 1992.
252. ZARUR, George C. L. A ideia de Brasil: Etnia e construção da nação no pensamento social brasileiro. In: ZARUR, George C. L. (Org.). **Etnia e nação na América Latina**. Washington: OEA, 1996, p. 151-169.

## Anexos

### Anexo 1- Roteiro de entrevista com os professores participantes do curso.

CATEGORIAS	QUESTÕES	OBJETIVOS
<b>Sobre a formação acadêmica</b>	1. Relate um pouco sobre quais foram seus motivos para fazer a faculdade de História. 2. Quais as referências teóricas que mais lhe marcaram no campo da História? 3. Em relação a sua licenciatura, poderia relatar um pouco sobre ela? 4. A licenciatura foi importante para iniciar sua carreira docente?	- entender a história da formação docente inicial do entrevistado
<b>Sobre o ensino de História</b>	5. Como você entendia os objetivos do ensino de História no início da sua carreira? 6. E atualmente?	- Analisar as concepções gerais sobre o ensino de História durante a trajetória profissional do entrevistado - Identificar conceitos/noções/temas cruciais para o ensino de História
<b>Sobre a Lei 10.639/03</b>	7. Como tomou conhecimento da Lei? 8. Qual sua primeira impressão sobre a lei?	- Analisar as primeiras impressões sobre a lei 10.639/03 do entrevistado.
<b>Sobre a participação no curso de extensão do SEPE (1)</b> (Sobre o interesse nas questões de relações raciais antes do curso de extensão.)	9. Você obteve informações sobre História da África e o tema das relações raciais na sua graduação? 10. Qual foi o momento ou disciplina na sua graduação, em caso de resposta negativa acima, em que as discussões de conteúdo histórico, mais se aproximaram da temática instituída pela Lei 10.639? 11. Como seus professores de graduação tratavam a temática da História da África ou dos afrodescendentes no Brasil?	- Entender, na trajetória de formação inicial do entrevistado, a compreensão da temática em questão. - Analisar ausências e presenças da temática da Lei na formação inicial do entrevistado.
<b>Sobre a participação no curso de extensão do SEPE (2)</b> Sobre o interesse nestas questões raciais durante e após a participação no curso de extensão	12. Quais foram as razões que o levaram a participar do curso de extensão? 13. Poderia destacar as discussões e reflexões mais significativas para você? 14. Em relação a abordagem da História, percebeu alguma diferença em relação a sua formação anterior? 15. Como você avaliou e percebeu a formação seus colegas de História no curso?	- Analisar as razões que levaram o entrevistado a participar do curso do SEPE. - Analisar as principais questões destacadas no curso pelo entrevistado. - Analisar as influências do curso na trajetória de formação do entrevistado.
<b>Sobre a aplicabilidade da lei no ensino de História</b>	16. Quais foram as contribuições do curso para sua prática pedagógica? 17. Em quais aspectos a Lei se aplica a disciplina de História? 18. O que tem sido feito em termos de formação pedagógica nesta temática na sua rede de ensino? 19. Você percebe mudanças nas iniciativas dos professores de História em geral? 20. De uma forma geral, quais seriam as ações necessárias para aplicação da lei no ensino de História?	- Analisar possíveis influências teóricas e práticas do curso e da Lei na prática pedagógica do entrevistado - Analisar as formas de perceber a aplicação da lei na disciplina de História.

## Anexo 2- Roteiro de entrevista com os organizadores do curso.

CATEGORIAS	QUESTÕES	OBJETIVOS
<b>Sobre a identidade e os objetivos do sindicato</b>	1. Como você definiria o papel do sindicato e sua atuação? 2. Além da atuação sindical, o SEPE tem uma proposta pedagógica? 3. Como o sindicato se posiciona em relação a formação docente?	- entender a proposta política e sindical do SEPE. - entender as propostas pedagógicas e de formação docente do SEPE.
<b>Sobre a participação dos professores de História no sindicato.</b>	4. Os professores de História participam do sindicato? 5. Como eles participam?	- Identificar o grau de participação dos professores de História no SEPE.
<b>Sobre o posicionamento do sindicato a respeito da Lei 10.639/03</b>	6. Qual o posicionamento do SEPE sobre a Lei 10.639/03? 7. Quais foram as ações pensadas pelo SEPE a partir da promulgação da Lei?	- Analisar a posição do sindicato em relação a Lei 10.639/03. - Analisar as ações políticas e pedagógicas do SEPE a partir da promulgação da Lei.
<b>Sobre os objetivos e a organização do curso de extensão do SEPE</b>	8. Como surgiu a idéia de organização no curso de extensão do SEPE? 9. Relate um pouco sobre as expectativas e a organização do SEPE em relação ao curso. 10 – Quais foram suas impressões sobre o curso, nos aspectos de adesão e participação dos professores de História? 11. Relate um pouco sobre as questões mais destacadas pelos participantes. 12. Considera que os objetivos do sindicato neste curso foram alcançados?	- Analisar os objetivos do SEPE na idealização do curso de extensão. - Analisar a percepção do sindicato durante o curso, destacando-se a participação dos professores e os objetivos do SEPE.
<b>Sobre o posicionamento do sindicato em relação a aplicabilidade da Lei no ensino de História</b>	13. A partir deste curso, somada as outras iniciativas do SEPE, qual sua avaliação sobre o atual momento de aplicação da Lei 10.639/03? 14. Em relação ao ensino de História na educação básica, quais seriam as principais questões para a aplicabilidade da lei? 15. O que o SEPE tem feito em termos de formação pedagógica nesta temática? 16. Você percebe mudanças nas iniciativas dos professores de História das redes de ensino? 17. Você percebe mudanças nas iniciativas da mídia e do mercado editorial nesta temática? Em que sentido? 18. De uma forma geral, quais seriam as ações necessárias para aplicação da lei no ensino de História?	- Analisar a percepção do SEPE sobre a aplicabilidade da lei. - Analisar as formas de perceber a aplicação da lei na disciplina de História. - Analisar as percepções do SEPE sobre as políticas públicas em relação a Lei 10.639/03

## Anexo 3- Roteiro de entrevista com os professores formadores do curso.

CATEGORIAS	QUESTÕES	OBJETIVOS
<b>Sobre a formação acadêmica e o ensino de História</b>	<p>1. Relate um pouco sobre sua formação acadêmica.</p> <p>2. Quais são as principais referências teóricas que orientam a sua prática docente?</p> <p>3. Em sua opinião quais seriam os objetivos do ensino de História na educação básica?</p> <p>4. Em relação a sua experiência na formação dos professores de História, o que você considera mais relevante?</p>	<p>- entender a formação e as perspectivas teóricas do formador sobre o ensino de História.</p> <p>- Identificar conceitos/noções/temas cruciais para o ensino de História</p>
<b>Sobre a Lei 10.639/03</b>	<p>5. Relate um pouco sobre sua atuação na formação de professores a partir da obrigatoriedade da Lei 10.639/03.</p> <p>6. O que você considera mais relevante para implementação da Lei?</p>	<p>- Analisar as perspectivas teóricas e atuação profissional do formador a partir da obrigatoriedade da lei 10.639/03.</p>
<b>Sobre a participação no curso de extensão do SEPE</b>	<p>7. Como surgiu a perspectiva de atuação no curso de extensão do SEPE?</p> <p>8. Relate um pouco o seu processo de inserção no curso. Como você organizou e planejou.</p> <p>9. Quais foram suas impressões sobre o curso, nos aspectos de receptividade e aprendizagem dos alunos?</p> <p>10 – Relate um pouco sobre as questões mais destacadas pelos participantes.</p> <p>11. Considera que seus objetivos foram alcançados? Quais foram as principais questões que você enfrentou?</p>	<p>- Analisar as perspectivas e os objetivos do formador no curso de extensão.</p> <p>- Analisar a percepção do formador durante o curso, destacando-se os aspectos de aprendizagem dos alunos e os objetivos do formador.</p>
<b>Sobre a aplicabilidade da lei no ensino de História</b>	<p>12. A partir deste curso, somada as outras experiências enquanto formador de professores, qual sua avaliação sobre o atual momento de aplicação da Lei 10.639/03?</p> <p>13. Em relação ao ensino de História na educação básica, quais seriam as principais questões para a aplicabilidade da lei?</p> <p>14. O que tem sido feito em termos de formação nesta temática na sua área de ensino?</p> <p>15. Você percebe mudanças nas iniciativas dos professores de História no seu nível de ensino?</p> <p>16. E em relação aos professores da educação básica?</p> <p>17. Como você vê a atuação dos sistemas de ensino em relação a essas questões? Por que?</p> <p>18. Você percebe mudanças nas iniciativas da mídia e do mercado editorial nesta temática? Em que sentido?</p> <p>19. De uma forma geral, quais seriam as ações necessárias para aplicação da lei no ensino de História?</p>	<p>- Analisar a percepção do formador sobre a aplicabilidade da lei no seu nível de ensino</p> <p>- Analisar as formas de perceber a aplicação da lei na disciplina de História.</p> <p>- Analisar a percepção do formador sobre as mudanças que eles estão operando ou não na formação de professores de História</p> <p>- Analisar suas percepções sobre as políticas públicas em relação a Lei 10.639/03</p>

## Anexo 4- PROFESSORES DE HISTÓRIA - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

### 1. GERAL

Nome:	
Sexo:	Idade:
Contato (telefone, endereço ou e-mail):	
Cor:	
Participa de alguma organização social ou movimento?	Qual?
Data da(s) entrevista(s):	
Local (is):	

### 2. ACADÊMICA

Área principal de formação:
-----------------------------

#### Trajetória

Graduação 1	
Instituição:	
Curso:	Início: Término:
Graduação 2	
Instituição:	
Curso:	Início: Término:
Pós-Graduação 1	
Instituição:	
Curso:	Início: Término:
Área de concentração:	Titulação:
Pós-Graduação 2	
Instituição:	
Curso:	Início: Término:
Área de concentração:	Titulação:
Pós-Graduação 3	
Instituição:	
Curso:	Início: Término:
Área de concentração:	Titulação:

### 3. PROFISSIONAL

#### Ocupação Atual

Escola:		
Rede:	Disciplina(s):	Série(s):

Escola:		
Rede:	Disciplina:	Série:

Escola:		
Rede:	Disciplina:	Série:

Tempo de atuação no magistério:
---------------------------------

Principais séries e disciplinas lecionadas:
Horas-aulas ministradas por semana:

#### Outras informações:

---



---



---



---



---

Anexo 5

**Universidade Federal Fluminense - UFF  
Núcleo de Estudos Contemporâneos - NEC  
Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – SEPE**

Regional 3 e 6

Curso de Extensão

# *História da África*

Maio, Junho e Julho de 2006

## JUSTIFICATIVA

O Curso de Extensão em História da África se justifica por dois motivos principais. O primeiro, por ser a África uma das matrizes históricas e culturais do povo brasileiro. Deste, cerca de metade descende mais diretamente de africanos trazidos ao Brasil, através de três séculos de tráfico escravo. É reconhecido por quase todos o elevado grau de participação que as culturas, técnicas e instituições sociais africanas tiveram, e têm, na formação da nossa sociedade. Falta conhecer melhor o continente de origem dessa contribuição, sem o que grande parte da História brasileira torna-se quase incompreensível.

O segundo motivo relaciona-se com a urgente necessidade de uma compreensão mais integrada de processos históricos extremamente relevantes da época contemporânea, como foi o caso da descolonização da África e suas conseqüências. O novo patamar em que o Brasil pretende se inserir na atual cena internacional exige um estudo de novo tipo da África (e de outros continentes, como América Latina e Ásia). Exige igualmente que esse estudo não seja realizado na visão eurocêntrica do tipo colonial, nem através da óptica ufanista, falsamente afrocêntrica, que se seguiu pouco depois da independência. O caminho é o da utilização de uma nova corrente historiográfica, comandada por novos historiadores, que se apresenta crítica e realista. Será ela que paginará os nossos estudos da África e das suas relações com o mundo. É atendendo a isso que o presente curso será ministrado numa abordagem pluridisciplinar.

## NECESSIDADE E IMPORTÂNCIA DO CURSO

A lei n.º10.639, de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo Presidente da República, alterou a legislação anterior que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Desta forma, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornou-se obrigatório o estudo da História da África e dos Africanos e da luta dos negros no Brasil.

## OBJETIVOS

Capacitar bacharéis e professores a introduzirem conteúdos de História da África na disciplina de História do ensino fundamental e médio.

## ORGANIZAÇÃO DO CURSO

O curso tem uma carga horária de 24 horas/aula, distribuídas em 6 encontros, com 4 horas cada (das 9:00 às 13:00 h.). O calendário das aulas será o seguinte:

6 e 20 de maio; 3 e 24 de junho; 1 e 15 de julho.

## Coordenação Acadêmica

Prof. Dr. Marcelo Bittencourt

## EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS

### 1. Tráfico e Escravidão – Prof. Ms. Mônica Lima – tel: 2274 5428 / 9621 1326

**Dia: 6 de maio**

Rotas internas e demanda externa anteriores ao tráfico atlântico. As redes de comércio de cativos que se estruturavam através do Saara. O islamismo e a escravidão no Norte da África O comércio atlântico e as transformações no interior do continente: o tráfico interno e transatlântico (XVI-XIX). A África Oriental e o comércio com a Península Arábica (presença dos comerciantes árabes na costa africana e a sua inserção no continente). A escravidão de linhagem nas comunidades domésticas. O fim do tráfico e as novas articulações econômicas. Os principais debates historiográficos que se produziram em torno do tema.

#### **Bibliografia:**

- ALENCASTRO, Luiz Felipe. *O trato dos viventes*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.  
 COSTA E SILVA, Alberto. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.  
 FLORENTINO, Manolo Garcia. *Em Costas Negras: Uma História do Tráfico Atlântico de Escravos entre a África e o Rio de Janeiro (sécs. XVIII e XIX)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1996.  
 LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África: uma História de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.  
 MEILLASSOUX, Claude. *Antropologia da escravidão. O ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.  
 THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo Atlântico 1400-1800*. Rio de Janeiro: Elsevier / Campus; 2004.  
 VERGER, Pierre. *Fluxo e Refluxo: Do Tráfico de Escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos dos Séculos XVII a XIX*. Salvador: Corrupio, 1987.

### 2. Partilha e resistência – Prof. Dr. Marcelo Bittencourt - tel: 3872 4422 / 9134 9559

**Dia: 20 de maio**

O final do século XIX e o processo de disputa. Conjuntura africana e europeia. Condições técnicas. Causas internas e externas da ocupação colonial e o processo de Partilha da África. A Conferência de Berlim (1884-1885) e os diferentes princípios de ocupação. Justificativa europeia (civilização, religião, comércio e pacificação). A política de alianças. A super-exploração colonial no pós-1ª Grande Guerra Mundial. O messianismo como resposta à missionização cristã e ao ensino colonial. Papel do messianismo (movimentos proféticos) nas rebeliões camponesas, especialmente na África central. Sublevações africanas e massacres coloniais.

#### **Bibliografia:**

- BOAHEN, A. ADU (Coord.). *História Geral da África. A África sob dominação colonial*. Volume VII. São Paulo: Ática / UNESCO, 1991.  
 BRUNSCHWIG, Henri. *A partilha da África Negra*. São Paulo: Perspectiva, 1993.  
 HOCHSCHILD, Adam. *O Fantasma do Rei Leopoldo. Uma História de cobiça, terror e heroísmo na África colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.  
 HOURANI, A. *Uma História dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.  
 ILIFFE, John. *Os Africanos: História de um continente*. Lisboa: Terramar, 1999.  
 KI-ZERBO, J. *História da África Negra*. Volume II. Lisboa: Europa-América, 1991.  
 MACKENZIE, J. M. *A partilha da África 1880-1900*. São Paulo: Ática, 1994.  
 OLIVER, R. *A experiência africana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994  
 WESSELING, H. L. *Dividir para dominar. A partilha da África 1880-1914*. Rio de Janeiro: UFRJ / Revan, 1998.

### 3. Colonialismo – Prof. Dr. José Maria Nunes Pereira – tel: 2556 9387

**Dia: 3 de junho**

A construção dos impérios e os diferentes colonialismos no tempo e no espaço. Tipos de dominação e administração. As políticas coloniais e as especificidades dos territórios. As estruturas políticas e o sistema de alianças com as autoridades locais. As formas de penetração/articulação da economia capitalista. Mecanismos coercitivos da economia colonial. As organizações regionais “federativas” das potências coloniais. O racismo como ideologia orgânica do colonialismo..

#### **Bibliografia:**

- APPIAH, Anthony. *Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.  
 BENOT, Yves. *As ideologias políticas africanas*. Lisboa: Ed. Sá da Costa, 1980.  
 BITTENCOURT, Marcelo. “Partilha, resistência e colonialismo”. In BELLUCCI, B. (Coord.). *Introdução à História da África e da Cultura Afro-Brasileira*. CEAA/CCBB, Rio de Janeiro, 2003.  
 BOAHEN, A. Adu (coord.). *História geral da África: a África sob dominação colonial. 1880-1935*. Vol. VII. São Paulo: Ática, 1991.  
 CLARENCE-SMITH, W. G. *O III Império Português (1825-1975)*. Lisboa, Teorema, 1985.  
 FERRO, Marc. *História das colonizações. Das conquistas às independências. Séculos XIII à XX*. São Paulo, Companhias das Letras, 1996.  
 ILIFFE, John. *Os Africanos: História de um continente*. Lisboa: Terramar, 1999.  
 KI-ZERBO, Joseph. *História da África Negra*. 2Vols. Lisboa: Publicações Europa- América, 1972.  
 MEILLASSOUX, Claude. *Mulheres, celeiros e capitais*. Porto: Afrontamento, 1977.  
 OLIVIER, Roland. *A experiência africana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

#### 4. Descolonização – Prof. Dr. José Maria Nunes Pereira – tel: 2556 9387

**Dia: 24 de junho**

As ideologias da emancipação africana: pan-africanismo; negritude e pan-arabismo (contexto, usos, derivações); A emergência do mundo afro-asiático na cena internacional. A Conferência de Bandung (1955), como marco da solidariedade afro-asiática na luta pela descolonização. Conceitos de descolonização/libertação. Os diversos tipos de luta pró-independência/libertação. O processo das lutas de libertação no quadro da descolonização e sua importância no séc. XX. Os agrupamentos político-ideológicos na África no início dos anos 60: o Grupo de Monróvia (os “moderados”) e o Grupo de Casablanca (os “progressistas” pan-africanistas). O novo desenho dos espaços econômicos africanos. África no cenário político e econômico internacional.

##### **Bibliografia:**

- BENOT, Yves. *As ideologias políticas africanas*. Lisboa: Ed. Sá da Costa, 1980.  
 CABRAL, Amílcar. *Obras Escolhidas: A Arma da Teoria - Unidade e Luta*. Lisboa: Seara Nova, 1976.  
 CHALIAND, Gérard. *Mitos Revolucionários do Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.  
 CORNEVIN, M. *História da África Contemporânea*. 2 ed. Lisboa: Edições Sociais, 1979.  
 FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.  
 ILIFFE, John. *Os Africanos: História de um continente*. Lisboa: Terramar, 1999.  
 LOPES, Carlos. *Compasso de espera. O fundamental e o acessório na crise africana*. Porto, Afrontamento, 1997.  
 MACQUEEN, Norrie. *A descolonização da África portuguesa. A revolução metropolitana e a dissolução do império*. Mem Martins (Portugal): Inquérito, 1998.  
 SANTIAGO, Theo (org.). *Descolonização*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

#### 5. A África pós-colonial – Prof Ms. Edson Borges – tel: 9338 5555 / 3839 0736

**Dia: 1 de julho**

A industrialização, a urbanização e a modificação do espaço geográfico. Integração regional. Os conflitos políticos e os ideais libertários. Crises econômicas, políticas e sociais. Os programas de estabilização financeira e ajustes estruturais. Conflitos armados e a fuga em massa das zonas rurais. Paralisação da produção e as crises alimentares. O peso das despesas militares. Os efeitos negativos sobre as infra-estruturas. As periferias e a nova estratificação social. As tensões entre local e global. Globalização e exclusão. Guerras civis e regionais. Etnicidade e nacionalismo. Crise de governabilidade e “africanização” da democracia. Situação atual e a Nova Parceria para o Desenvolvimento da África - NEPAD;.

##### **Bibliografia:**

- APPIAH, Kwame A.. *A Casa de Meu Pai. A África na Filosofia da Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.  
 ILIFFE, John. *Os Africanos: História de um continente*. Lisboa: Terramar, 1999.  
 LOPES, Carlos. *Compasso de espera. O fundamental e o acessório na crise africana*. Porto: Afrontamento, 1997.  
 NETO, Edgard Ferreira. “História e Etnia”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História. Ensaios de Teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.  
 NICOLAU, Victor Hugo. “Cultura ‘Tradicional’ e Processo de Democratização em África”. In: *Travessias*, Rio de Janeiro, (1/99): 169-181, Rio de Janeiro, set de 2000.  
 SOUSA, Ivo Carneiro. “Etnicidade e nacionalismo: uma proposta de quadro teórico”. In: *Africana Studia*. Porto, (1): 109-122, janeiro de 1999.  
 ZOCTIZOUM, Yarisse. “O Estado e a reprodução étnica em África”. In: *Soronda*. Bissau, (6): 7-20, julho de 1988.

#### 6. Balanço do curso - Prof. Dr. Marcelo Bittencourt - tel: 3872 4422 / 9134 9559

**Dia: 15 de julho**

##### **CORPO DOCENTE**

**Edson Borges**. Professor do Instituto de Humanidades da Universidade Candido Mendes. Mestre em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutorando em História Social pela USP.

**José Maria Nunes Pereira**. Professor do Instituto de Humanidades da Universidade Candido Mendes. Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutor em Sociologia pela USP

**Marcelo Bittencourt**. Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutor em História Social pela UFF.

**Mônica Lima**. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em História da África pela Universidade do México (COLMEX) e Doutoranda em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).