

IDENTIDADES E (DES)IGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Mirian de Albuquerque Aquino
Alba Cleide Calado Wanderley^(*)

RESUMO

Este artigo discute as relações étnico-raciais no ensino de história. Aponta alguns elementos relacionados à igualdade e (des)igualdade, especialmente, inerentes às condições em que vive a população negra, retratadas no ensino de história. Objetiva contribuir para minimizar o risco de reproduzirmos processos discriminatórios e excludentes reforçados, não raras vezes, pelo despreparo de educadores na disseminação e transmissão de conteúdos veiculados pelo material didático, dentro e fora do espaço escolar. Consideramos que ensinar história implica a reconstrução da identidade negra, a construção do olhar de um grupo étnico-racial, a partir da relação com o outro. Essa construção implica uma dimensão subjetiva, simbólica e política que passa pela compreensão que o ensino de história e a diversidade cultural incluem o sentimento de igualdade. Faz com que os sujeitos compreendam a si e respeitem as diferenças, contribuindo para o entendimento de que a história da população negra também é história brasileira.

Palavras-chave: Identidade. Afro-brasileiro. Ensino de História.

IDENTITIES AND RACE AND ETHNIC (IN)EQUALITIES IN THE TEACHING OF HISTORY

ABSTRACT

This text discusses the race and ethnic relationships the teaching of History, aiming at some elements related to equality and inequality, especially, inherent in the living conditions of the black population, portrayed in the teaching of history. The present paper aims at contributing to minimize the risk of reinforcing discriminatory and excluding processes, which are frequently reinforced by teachers and educators' unpreparedness for the dissemination and transmission of contents, conveyed by the didactic material, both inside and out of the school space. We considered that teaching History implies the reconstruction of the black people's identity in Brazil, the construction of an approach by a race and ethnic group or starting from the relationship with the 'other'. Such construction implies a subjective, a symbolic and a political dimension, which involves the understanding that the teaching of History and of cultural diversity includes the feeling of equality. This way, the subjects understand themselves and respect the differences, contributing to the understanding that the history of the black population is also the Brazilian history.

Keywords: Identity. African-Brazilian. Teaching of History.

IDENTITES ET (IN)ÉGALITES ÉTHNICO-RACIALES A L'ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE

RÉSUMÉ

Cet article traite des relations ethnico-raciales dans l'enseignement de l'histoire. Souligne certains éléments liés à l'égalité et (in)égalité, en particulier concernant les conditions dans lesquelles la population noire vit dépeint dans enseignement de l'histoire. Vise contribuer à minimiser le risque de reproduire les processus discriminatoires et d'exclusion renforcés, souvent, par le manque de préparation des enseignants à la diffusion et la transmission de contenu véhiculé par du matériel didactique, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Nous croyons qu'enseigner l'histoire implique la reconstruction de l'identité noire, la construction du regard d'un groupe ethnico-racial, d'après la relation avec l'autre. Cette construction implique une dimension subjective, la

^(*) **Mirian de Albuquerque Aquino.** Professora Associada 3 do Departamento de Ciência da Informação - Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

Alba Cleide Calado Wanderley. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunto da Universidade Federal de Campina Grande UFCG) – Campus Sumé.

compréhension symbolique et politique que traverse l'enseignement de l'histoire et la diversité culturelle comprennent le sens de l'égalité. Provoque le sujet à se comprendre et de respecter les différences, ce qui contribue à la compréhension que l'histoire de la population noire est aussi l'histoire du Brésil.

Mots-clés: Identité. Afro-brésilien. Enseignement de l'histoire.

O Ensino de História configura-se, hoje, como um campo de conhecimento que implica uma pluralidade de abordagens referente ao fazer historiográfico e pedagógico. As atuais propostas curriculares estão situadas no discurso da Nova História, surgida no contexto do movimento dos *Annales*, na França. Esse movimento influenciou novos historiadores a estudarem novos objetos, novos problemas e a construírem novas abordagens para a história e o ensino de história. Mesmo assim, percebe-se que algumas propostas de ensino de história continuam estereotipando os sujeitos considerados diferentes, na sociedade contemporânea. Histórias equivocadas sobre grupos sociais, etnicamente vulneráveis (negros(as), indígenas, mulheres, deficientes, homossexuais, judeus, palestinos, mexicanos, entre outros) têm sido narradas e reproduzidas na memória da escola brasileira. Preconceito, discriminação e racismo caminham de mãos dadas, de modo que não podemos afirmar que todos os grupos estão no mesmo patamar de igualdade.

Na escola, o tratamento pedagógico de estudantes negros(as) tende a promover desigualdades nos estilos e conteúdos das aprendizagens dos estudantes, contribuindo para trajetórias escolares e ocupacionais desiguais. Há experiências escolares, em alguns países, que promovem um currículo em parte diferenciado para meninos e meninas com a finalidade de fortalecer uns e outras em áreas em que parecem mais fracos: tal é o caso de leitura e literatura para meninos e ciências naturais e tecnologia para meninas (CARVALHO, 2009). No caso de meninos(as) negros(as) é certo que a garantia do acesso escolar não é suficiente para construir a igualdade. Mesmo com o acesso universal à escola, os resultados dos processos educacionais costumam ser desiguais e perpetuam as injustiças sociais, já que não há igualdade nas condições iniciais de oportunidades escolares que dificilmente lhe são oferecidas. É importante lembrar que “educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária. Requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente” (AUAD, 2006, p. 14).

As desigualdades étnico-raciais referem-se a uma lógica associada a uma forma de tratamento dada a negros(as). As desigualdades entre brancos(as) e negros(as) é hoje reconhecida como uma das mais perversas dimensões do tecido social no Brasil. Grandes diferenças raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira na educação, informação, saúde, saneamento, segurança, habitação, renda. Tais desigualdades também podem ocorrer independentemente de os indivíduos serem iguais ou diferentes no sexo, na etnia ou na profissão.

As políticas educacionais proclamam a igualdade de oportunidades, acesso, inclusão, condições e resultados, mas nem todas as pessoas podem usufruir igualmente das oportunidades. O reconhecimento das diferenças reflete-se no fato de que são raros os projetos políticos que se proponham a lutar para eliminar certos tipos de diferenças como as sexuais, etárias ou profissionais e as diferenças étnicas. De um modo ou de outro, pode-se prever que sempre existirão homens e mulheres com diversificadas variações étnicas, indivíduos de várias faixas etárias, bem como profissões as mais diversas. Mas pode-se sonhar que um dia estas diferenças serão tratadas socialmente com menos desigualdade. Por isto, as lutas sociais não se orientam, em geral, para abolir as diferenças, mas sim para abolir ou minimizar as desigualdades. Pensar as diferenças significa se render à própria diversidade humana, pensar as desigualdades implica considerar a multiplicidade de espaços em que esta pode ser visibilizada, tais como distribuição de renda, riqueza, liberdade, acesso a serviços ou a bens primários, capacidades.

Indagar sobre as desigualdades significa sempre recolocar uma nova pergunta: Desigualdades de quê? Em relação a quê? Falar sobre desigualdades implica em nos colocarmos em um ponto de vista, em certo patamar ou espaço de reflexão (econômico, político, jurídico, social, e assim por diante). Mais ainda implica arbitrarmos ou estabelecermos critérios mais ou menos claros dentro de cada espaço potencial de reflexão.

É importante acrescentar, também, que qualquer noção de desigualdade não pode ser senão circunstancial, em parte porque estão sempre sujeitos a um incessante devir histórico, ou seja, os próprios critérios diante dos quais a desigualdade poderia ser pressentida ou avaliada. As noções que afetam o mundo das hierarquias sociais e políticas transfiguram-se, entrelaçam-se e desentrelaçam-se de acordo com os processos históricos e sociais.

A gênese das desigualdades étnico-raciais é parte da “história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades” (LARROSA, 2005, p. 49). Muitos estudiosos comentam que as desigualdades encontradas no Brasil são a origem de quase todos os principais problemas sociais, inclusive a pobreza, os precários sistemas de saúde e educação, os altos índices de criminalidade e a ausência de integração social e política da maioria da população. Não podemos negar que essas desigualdades materializam-se em termos de renda, educação, informação, emprego, desemprego e desenvolvimento humano, etc. O nível de desigualdades depende, em parte, da distribuição de renda e do modo como esta distribuição de renda é estruturada pela população negra. As diferenças na distribuição de renda se fortalecem devido à elevada desigualdade estrutural. Isso é apontado nas

estatísticas, mostrando que a média de renda dos 10% mais ricos é 28 vezes a renda média dos 40% mais pobres, entre os que têm renda. Os 10% dos mais ricos brasileiros têm rendimentos que correspondem a 52% de todos os rendimentos no Brasil, enquanto que a África do Sul possui a segunda estrutura mais desigual entre os grandes países, na qual os 10% mais ricos controlam 47% da renda total do país.

Estamos, hoje, diante de desigualdades que negam as oportunidades educacionais aos sujeitos pobres, impedindo-os de viver plenamente sua cidadania. No caso dos(as) negros(as), os dispositivos de controle e exclusão de acesso aos bens culturais fabricam uma imagem associada à ideia de que são “potencialmente perigosos, como se associasse imediatamente a ideia de que o crime está necessariamente ligado à pobreza e que a pobreza está necessariamente ligada com a cor e o direito de viver” (ADORNO, 2003).

1. A HISTÓRIA ENSINADA NA ESCOLA

A história de um grupo é uma forma de memória, seja para repetir, seja para apagar da memória, mas nem todas as formas de memória são reconhecidas como histórias. Entretanto, a história que se ensina e aprende nas escolas muitas vezes se esgota na memória, limitando-se à recordação de fatos passados e esquecendo-se de ensinar ou narrar outras histórias. Muitos fatos do passado têm sido recordados no ensino da história, contados e reproduzidos, mas uma grande parte dos acontecimentos históricos tem sido esquecidos. Evidentemente, a história é recordação porque prescinde da memória para alcançar o repetível, mas também é esquecimento, porque seleciona alguns acontecimentos e apagam outros.

Esqueceram a história da África. Podemos admitir que exista na memória a recordação, enquanto o esquecimento é a ausência de lembrança. Por que recordamos algumas coisas e esquecemos outras? Pode ser que alguns acontecimentos do passado não tenham sido codificados por não os considerarmos significativos. Então, apagamos, inibimos esses acontecimentos por acharmos que não contribuem com os propósitos.

Toda recordação baseia-se em restos que o passado deixou registrado em sua forma oral, escrita e agora digital. Essa recordação está em textos, livros, esculturas, na paisagem ou em nosso sistema nervoso, mas ao mesmo tempo, essa recordação, que é um ato da memória pode se transformar em uma fala, transmitir um conteúdo, incluir uma explicação, uma hipótese, uma ideologia. Quem fala? Para quem fala? Que conteúdo é ensinado? Que explicação tem sido dada sobre esquecimentos/apagamentos da história do outro? As hipóteses levantadas sobre a história e

a cultura do outro são convincentes? Em que se baseia essa hipótese? Os argumentos se sustentam? Como funciona a ideologia? Como as identidades são fabricadas?

A cultura do homem branco fabricou uma identidade para negros(as), baseada nos princípios da obediência e da submissão à cultura europeia, determinando como deveria ser sua identidade, nos vários locais e momentos no Brasil. Esse regime escravista é pontual na crítica de Hall (2005): “[...] as diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma tão subordinada [...] que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados” (p. 49) para outras identidades. No caso dos afro-brasileiros, o significado não foi construído por negros(as), mas atribuído de forma violenta, salvo alguns espaços em que eles redimensionaram esses significados às práticas africanas, como ocorreu nas Irmandades do Rosário.

Nesse sentido, entre lutas e resistências, novas identidades são construídas. Isso nos auxilia a compreender que a “crise de identidade” é um processo necessário para que exista essa construção, e essas novas identidades necessitam também de espaços que possam respeitar as suas diferenças. Assim, as contradições, a mutabilidade, as afirmações e negações de valores e a desreferenciação são características dessa nova identidade.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS

O que ensinamos? O conhecimento histórico tem sido ensinado na escola como promoção da igualdade étnico-racial? Somos todos iguais? Qual o sentido do ensino de história na escola hoje? Qual o papel do professor no ensino de história?

É necessário ensinar não apenas conteúdos, mas também formas de entender nossa relação com o passado para compreender a história e a cultura do outro. Se o ensino de História no Brasil passou por uma profunda transformação nos últimos vinte anos, a mesma parece não ter atingido de forma significativa o estudo da História da África. Da criação da primeira cátedra de História no país, em 1838, no Colégio Pedro II, até o final dos anos 1970, as mudanças no ensino da disciplina foram limitadas pelo modelo positivista hegemônico em uso. Porém, os anos 1980 e 1990 reservaram um espaço fecundo e estimulante para a (re)significação de sua existência. Estabeleceu-se um diálogo, mais ou menos aberto, entre os diversos setores interessados em repensar a abordagem da História em sala de aula. O certo é que temos uma história datada do século XVIII que ainda permanece viva e ativa no imaginário social coletivo: uma grande parte da população brasileira convive com uma profunda desigualdade social por não ter recebido adequadamente “um tratamento direto e continuado” em todos os setores da sociedade brasileira por parte das políticas públicas.

Os(as) negros(as) são herdeiros(as) de uma saga pós-abolição que demarcou sua entrada precoce no mercado de trabalho, transformando-os em vítimas das desigualdades étnico-racial, nas diversas esferas da sociedade brasileira. São desigualdades que vão desde a baixa qualidade do ensino público, passando pelo conteúdo ideológico que desvaloriza a ciência, a tecnologia, a história e a cultura de matriz africana, indo até à exposição de imagens de negros(as) como formas perversas de discriminação e preconceito, os quais são forçados(as) a desistir de enfrentar as barreiras educacionais.

Durante muitos e muitos anos, a escola assumiu o seu papel de cúmplice da saga vivida por negros(as), retratados(as) com pés descalços na lavoura, nos trabalhos domésticos e na venda de frutas e quitutes organizados em tabuleiros. Os livros didáticos reproduziram e ainda reproduzem cenas do cotidiano em que os(as) escravos(as) desenvolviam atividades no campo, misturados(as) aos animais e às máquinas, como mão-de-obra especializada para atender às funções de comércio e prestar serviços no mundo urbano. A literatura expunha negros(as), com pedaços de ferro amarrados(as) no pescoço para simbolizar a sua rebeldia como fugitivos.

As desigualdades, no ensino de história muitas vezes são permeadas pelo silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas. Em seu artigo “A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática”, Oliva (2003) afirma que das vinte coleções didáticas identificadas, em sua pesquisa, apenas cinco possuíam capítulos específicos sobre a História da África. Nas demais obras, a África aparece apenas como um figurante despercebido na cena. Esse país é mencionado apenas como um apêndice misterioso e pouco interessante diante das outras temáticas. Para Oliva, tornou-se evidente, também, que quando o silêncio é quebrado, a formação inadequada e a bibliografia limitada criam obstáculos significativos para uma leitura menos imprecisa e distorcida sobre a questão.

Quase sempre, os livros didáticos produzem um “esquecimento” que destitui negros(as) de sua cidadania. Tal esquecimento figura como a mais perversa forma de exclusão no modo de a escola fazer o ensino no cotidiano educacional. Sendo assim, a tarefa de análise de manuais didáticos exigiria não apenas um conhecimento considerável acerca da História e da historiografia africanas. Para ele, seria preciso fazer uso de outro suporte de análise que permitisse o entendimento de como esses livros influenciam a construção das distorções e simplificações elaboradas sobre a África e apropriadas por milhares de estudantes e professores(as).

Poucas vezes, a escola projeta imagens de negros(as) como empreendedores(as) nas diversas áreas de conhecimento. São imagens não problematizadas pela literatura que visem

informar a estudantes negros(as) as inúmeras contribuições dadas por grandes personalidades negras (arquitetos, engenheiros, sociólogos(as), geógrafos(as), pedagogos(as) para formação da cultura brasileira.

Podemos aqui elencar alguns desses personagens apagados da historiografia oficial. Por exemplo, Abdias do Nascimento, figura marcante da intelectualidade brasileira e autor de vários livros e fundador do Teatro Experimental Negro; Aleijadinho, grande talento e genialidade negra no século XVIII; André Rebouças, engenheiro, escritor e abolicionista que se notabilizou pelos excelentes serviços prestados à pátria, e construtor do Porto da cidade do Rio de Janeiro; Chica da Silva influenciou enormemente a vida política de sua época e teve uma atuação importante no ciclo histórico do diamante; Cruz e Sousa, símbolo da poesia brasileira, que lutou para se impor perante a classe branca dominante; Lélia González, inovadora das lutas afro-brasileiras; Luiza Mahin, líder da revolta dos malês; Mário de Andrade, poeta, crítico, romancista, historiador e amigo da arte; Milton Santos, geógrafo de renome internacional; Zumbi, que se transformou no símbolo da resistência e luta contra os horrores da escravidão empreendendo uma luta pela liberdade de culto, religião e prática da cultura africana; dentre outros.

Essas são algumas das inúmeras histórias de sucesso da população negra que a história oficial conta. Não há interesse de retirar do anonimato fatos históricos e figuras ilustres que se destacaram brilhantemente como líderes nas lutas e resistências em favor da população negra. A história oficial que os livros contam e recontam, veladamente diminuem muitos pontos. A narrativa que interessa a editores e autores muitas vezes é outra.

A história que é contada e recontada pela escola é a história do lado do opressor, de seus interesses e objetivos. É um discurso “pré-construído” com um sentido já estruturado. O que torna visível é o mito da incapacidade do(a) negro(a) para o trabalho, é um estigma desenvolvido no período pós-abolição para justificar, ideologicamente, os projetos imigracionistas (italianos, japoneses, espanhóis, alemães) e o embranquecimento da nação brasileira. Também persistia a negação de que o(a) negro(a) assimilava facilmente o aprendizado e desempenhava satisfatoriamente o trabalho nos diversos níveis ocupacionais. Durante o período escravista, na cidade ou no campo, o(a) negro(a) como mão-de-obra qualificada e explorada esteve presente como participante da construção da cultura brasileira em quase todos os setores da nossa sociedade.

A história oficial apagou da memória a condição a que estava submetido o(a) negro(a). As várias atividades serviam para enriquecer classe dominante, já que a manutenção de uma classe com direitos e posses fazia parte dos interesses e objetivos colonizadores. Como isso, limitava a

capacidade de negros(as) de participarem politicamente no processo administrativo do país. O conhecimento africano é eliminado do conhecimento histórico oficial. O primeiro visto como civilizado e o segundo selvagem e primitivo. Para Cunha Júnior (2002), as origens da população negra são associadas aos navios negreiros e as supostas tribos de homens nus. Esse processo de exclusão da História Africana da cultura nacional faz parte das políticas de desigualdades de classes, produzidas pelo escravismo e pelo capitalismo racista. A formação dos(as) educadores(as) é realizada sem as informações da base africana. As percepções sobre o passado africano são desinformadas e racistas, associadas às noções de raça difundidas pelas teorias biológicas, tanto no cotidiano da sociedade como na educação, produzindo um processo de representações desfavoráveis à percepção igualitária e cidadã dos afrodescendentes.

Observando a continuidade do tempo, o atual quadro educacional no Brasil retoma aos acontecimentos do fim da Abolição, quando os ex-escravos(as) e filhos não foram beneficiados(as) por uma política com vistas à reversão da situação que os(as) afligiam naquele momento. A ausência de um movimento social, capaz de incorporá-los(as) ao mercado de trabalho e incluí-los(as) numa base de escolaridade, conseguiu apenas arrastá-los(as) para uma onda de desigualdades permanentes e recheadas de componentes, alterando as chances de granjear as oportunidades sociais e obterem uma vida digna. Essa ainda é parte da atual situação da população negra.

Ensinar a história da população negra supõe um sentido reflexivo sobre as imagens associadas à exclusão de negros, nos diferentes espaços da sociedade brasileira, para recompô-las adequadamente. Ensinar a história do negro(a) no Brasil é ter

a compreensão da própria vida como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como o personagem central dessa história, é algo que se produz nesses constantes exercícios de narração e autonarração no qual estamos implicados cotidianamente. (LARROSA, 1995, p. 69).

Trata-se de retomar os discursos da ciência, da política, da religião e da educação, os quais, num determinado tempo da história, se articularam para apagar a memória da cultura africana, anulando dos documentos oficiais o valor da riqueza intelectual e cultural da população negra. A escola tem o dever de reconhecer a presença do racismo na sala de aula para desconstruir a imposição de um conteúdo programático que não valorize o universo cultural africano. Esse conteúdo produz um “efeito de sentidos” que escamoteia a história do(a) negro(a) como realmente ela é. As explicações dadas aos estudantes transmitem uma percepção exótica da matriz africana, sem considerar as razões ideológicas que subsumiram os modos de fazer de uma cultura histórica.

A escola dificilmente reconhece que a memória histórica deixa os objetos e os rastros que se atualizam no tempo, nos possibilitando narrar o que já vimos e está sendo visto. Neste sentido, podemos concordar com Larrosa (1995) quando afirma que narrar uma história é

enumerar, ordenar os rastros que conservam o que se viu [...] É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, o que damos a nós próprios uma identidade no tempo. (p. 68-69).

Para Larrosa, o tempo em que essas histórias ocorrem não é apenas um tempo linear e abstrato, mas, concretamente, uma sucessão em que as coisas acontecem uma após outra. Isso nos instiga a pensar sobre a importância de se conhecer e refletir a história que precisa ser cotidianamente vista e revista, através da narrativa da educação que as pesquisas evocam.

3. O QUE NEM SEMPRE É NARRADO HOJE NO ENSINO DE HISTÓRIA

O “racismo à brasileira” desenvolveu um desequilíbrio entre negros(as) e brancos(as) e, hoje, ressuscita esquecendo a natureza violenta e as memórias das lutas que o originou (TELLES, 2003). No dizer de Larrosa (1994), trata-se da diminuição do Outro, constituindo

aparatos culturais e educativos como lugares de diminuição. [É] uma experiência de diminuir dentro dos outros, de que o homem, no mais profundo do seu ser, depende da imagem de si mesmo que se forma na alma alheia, ainda que essa alma seja cretina. (LARROSA, 2004, p. 265).

As relações raciais entre negros e brancos(as) se repetem nas pesquisas. É uma tentativa de diminuição do Outro por “todos aqueles que só podem sentir-se grandes quando diminuem os outros, aqueles que só podem sentir-se crescer diminuindo” (1995, p. 266). É também na verticalidade das desigualdades raciais que a criação das diferenças entre os sujeitos constitui um jogo pedagógico do alto/baixo, grande/pequeno, avançado/atrasado (LARROSA, 1995). Essa educabilidade “é uma ordem pedagógica [que conduz a uma] ordem edificada na construção social da desigualdade” (p. 266), atravessando a educação em seus diferentes níveis.

Durante muitos anos, a indiferença social camuflou o sentido de que o racismo é uma construção social e política envolvida numa relação de poder, perpassando nossas relações sociais, nas diversas situações corriqueiras, nas diferentes fobias ao Outro, desenvolvendo seus tentáculos nas relações minúsculas e assimétricas. O Estado Brasileiro, por exemplo, manifestou por muito tempo uma aversão exagerada ao Outro, quando resolveu privilegiar uma minoria em detrimento da maioria e, como isso, legitimou as desigualdades sociais, transformando-as em desigualdades educacionais.

Ao longo de um período da história, a sociedade brasileira não admitia a existência de racismo e discriminação como fatores estruturais das relações sociais. Apenas em 1995, o preconceito, a discriminação e o racismo e suas implicações políticas, sociais e educacionais foram reconhecidos pela primeira vez na história da governabilidade brasileira, passando a ganhar importância para uma intervenção estatal com vistas à promoção da igualdade racial, constituindo uma vitória para a população negra.

De certa forma, as novas leituras e interpretações das histórias mal contadas sobre negros(as) ajudaram ao Movimento Negro Brasileiro a forçar o Governo a implementar políticas públicas para dar visibilidade a negros(as), nos diversos setores da sociedade brasileira e, sobretudo, na educação. Esse Movimento é o grande responsável pela construção de um contradiscurso que se apoia numa concepção de desenvolvimento humano tendo como fundamento a liberdade do Outro. Os negros(as) visam reparações, busca de certo conforto e qualidade de vida, consistindo a educação como um dos pontos mais importantes da sua agenda na atual sociedade da informação e conhecimento. Mesmo assim, a melhoria das condições em que vivem negros(as) hoje ainda prescinde de mais ações por parte de intelectuais negros(as) que atuam nas universidades públicas brasileiras, cujos efeitos ainda são pouco perceptíveis.

A memória do Movimento Negro Brasileiro conta com uma mobilização de seus ativistas no sentido de reverter a desvalorização a que a população negra está historicamente submetida. É uma história que se inicia a partir da década de 1970, quando a problemática do negro(a) transformou-se numa arena de luta das organizações deste Movimento. Mesmo sem ter muita visibilidade no âmbito nacional, fundou importantes organizações (Frente Negra Brasileira, União dos Sujeitos de Cor e Teatro Experimental Negro) e desencadeou várias formas de luta e resistência no combate ao racismo.

Esse movimento começa a crescer por volta dos anos 1990, mais precisamente em 1995, no momento em que a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida foi realizada no ato de tricentenário de Zumbi dos Palmares. Cerca de 20 mil manifestantes entregam ao Governo da época o Programa para Superação do Racismo, cuja tônica era a superação das desigualdades raciais, étnicas e de gênero. Para tal, exigia o desenvolvimento de uma ação global em que a sua dinâmica teria de começar com a eliminação de todas as formas de preconceito, discriminação e racismo, a fim de se obter uma sociedade mais justa e equilibrada no plano racial. Também passou a fazer parte da agenda política de centenas de organizações do Movimento Social

Negro², em suas inúmeras formas de atuação, com vistas à consecução de direitos e oportunidades sociais para a população negra.

Com a finalidade de cumprir os acordos estabelecidos na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância em Durban, África do Sul, em 2001, o governo brasileiro, pressionado também pelo Movimento Negro, começa a desenvolver ações antirracistas no âmbito dos Estados através de debates e enfrentamentos que colocam em cena o tema da desigualdade racial no centro das questões (BRASIL, 2005).

Consideraram, nessa Conferência, as desigualdades de condições políticas, econômicas, culturais e sociais como reprodutoras e promotoras do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância correlata, tendo como resultado a exacerbação das desigualdades sociais. Portanto, a educação, o desenvolvimento e a implementação adequada das normas e obrigações de direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas econômicas e sociais, seriam cruciais no combate ao racismo e às demais formas de segregação racial.

Em 2003, o governo federal promulgou um decreto estabelecendo o Programa Nacional de Ações Afirmativas, na esfera da Administração Pública Federal. Concretamente, essa política tornou-se uma das preocupações do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a qual

[...] indica o compromisso de assegurar que ações para a superação das desigualdades raciais sejam priorizadas no desenvolvimento de políticas de combate à pobreza e de distribuição de renda, bem como a necessidade de instituir parâmetros de combate à pobreza e de distribuição de renda, bem como a necessidade de instituir parâmetros de avaliação quali-quantitativos de desenvolvimento social e econômico, que incorporem a superação das desigualdades raciais como componentes interdependentes dos indicadores de qualidade de vida. (BRASIL, 2005, p. 20).

Na verdade, tem como um dos pilares a promoção da igualdade e a segurança dos direitos de sujeitos e grupos étnico-raciais prejudicados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra. Aliados a isso, outras políticas públicas de interesses da população negra, com a perspectiva de gerar instrumentos legais para combate ao racismo, têm sido implementadas nas escolas, universidades e outras instituições, destacando-se a Lei 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional e a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino. O Projeto de Lei 73/99, enviado

² Coordenação de Entidades Negras, Movimento Negro Unificado e Coordenação Nacional de Remanescentes de Quilombos, Articulação de Organizações de Mulheres Negras.

para aprovação no Congresso Nacional, obriga a reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes (negros(as) e indígenas) oriundos de escolas públicas. No bojo das políticas de ações afirmativas, o Estatuto da Igualdade Racial complementa essas ações. Estabelece um número mínimo de cotas raciais destinado a negros(as) nos cargos de serviço público, concede incentivos às empresas privadas que as utilizam, fazendo a contratação de funcionários e assegurando a igualdade no usufruto de serviços públicos de saúde e moradia, entre outros.

Entretanto, a educação como espaço de produção da ciência e do saber técnico-científico especializado para uma elite privilegiada esteve por muito tempo longe dos embates que poderia levá-la a enfrentar situações de questionamento de suas práticas culturais e de “dispositivos de normalização” (FOUCAULT, 2003). Mas isso não aconteceu porque qualquer ação nesse sentido implicaria na destituição de sua função de conservação e preservação da cultura eurocêntrica.

È fato que a ideologia do regime escravista ainda assombra o cotidiano de negros(as) e “funda e refunda sentidos” (ORLANDI, 1990) sobre a sua cultura, cumprindo uma determinação histórica dos processos de produção de sentidos que constitui (fixa) a relação escravizador/escravizado. Os efeitos de sentidos são tão determinantes que, mesmo na sociedade da informação e do conhecimento a “marca de nascença” se reproduz toda vez que se instalam as condições para que o mesmo discurso se realize, impedindo a sua inclusão social/racial.

A noção de desigualdade étnico-racial está associada às lógicas de hierarquização social e política por meio das quais diferenças ou distinções, que contrariam os padrões hegemônicos, são transformadas em desigualdades e seus sujeitos são socialmente rebaixados, marginalizados, excluídos ou estigmatizados. Na história recente, emergiram políticas de valorização da diferença e promoção da equidade, uma vez que o discurso centrado na igualdade formal não foi capaz de enfrentar as disparidades sociais e políticas. Equidade refere-se à construção da igualdade de usufruto de direitos e bens sociais a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas (CARVALHO, 2009). Em suma, equidade étnica significa igual valorização de atributos considerados da população negra, seja na vida individual, seja nas práticas sociais.

Diversos grupos discriminados têm reivindicado a adoção de políticas afirmativas que, segundo diferentes modalidades (cotas, leis contra a discriminação e a violência, acesso a bens, serviços, recursos, etc.), permitem o reconhecimento e a valorização das suas diferenças.

4. PESQUISAS SOBRE NEGROS(AS) NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Inúmeros estudos e pesquisas insistem em apontar que negros(as) têm sido excluídos(as) dos direitos fundamentais que lhe são garantidos, constitucionalmente. Eles(as) carregam as marcas do preconceito, discriminação e racismo por toda a sua trajetória de vida. Pesquisa realizada por Queiroz (2002) revela a existência de fortes desigualdades entre brancos(as) e negros(as). Essas desigualdades provocam a indagação sobre a realidade da participação desses segmentos nas universidades de outras regiões do país, evidenciando a importância de ampliar estudos para conhecer outras realidades.

Em pesquisa, intitulada “Memória da ciência: (In)visibilidade de negros(as) na produção de conhecimento da Universidade Federal da Paraíba”, Aquino e Silva (2011), analisando os anais do ENIC/UFPB/CNPq, constataram que dos 8.623 artigos apresentados em dez anos de produção de conhecimento nas diversas áreas, apenas 73 abordam a temática étnico-racial. Em 2009, dos 226 trabalhos apresentados na área de Ciências Humanas, apenas dois trabalhos foram apresentados. Em 2010, foram apresentados 323 trabalhos. Foi o primeiro ano que essa produção duplicou em decorrência da inclusão das bolsas de Ações Afirmativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo é uma construção histórica e social presente nos discursos e práticas dos sujeitos, mas os(as) negros(as) estão mudando essa história das relações de desigualdade, poder e controle, através do combate ao racismo na educação. Os(as) negros(as) no Brasil começaram a fazer uma nova história. É um modo de pensar, contar, relatar, narrar que representa a fisionomia da nova história, cuja base filosófica está pautada na ideia de que a realidade social com seus objetos, eventos ou acontecimentos são construções sociais e culturalmente constituídas.

Os novos tempos começaram a exigir uma prestação de contas das muitas histórias ainda pouco conhecidas, armazenadas no baú da memória. São muitas memórias subterrâneas que ficam à margem da história oficial, ou melhor, de que os sujeitos são iguais e diferentes. Isso passa pela compreensão de que a diversidade cultural inclui o sentimento de igualdade, fazendo com que os sujeitos compreendam a si e comuniquem as suas necessidades ao Outro e, ao mesmo tempo, percebam as diferenças numa comunicação que envolva o entrelaçamento entre o discurso e a ação. Ser diferente não equivale a ser Outro, pois a vida orgânica mostra suas alterações e diferenças, inclusive entre os sujeitos da mesma espécie, mas só o sujeito é capaz de exprimir essa diferença para comunicar a si e comunicar ao Outro.

A nova história escrita pelos negros(as) passa a reconhecer para eliminar o cinismo das relações racistas. Essas relações exercem o poder fortemente nas universidades públicas por meio dos “procedimentos de exclusão” (FOUCAULT, 1996) e das manifestações discriminatórias atravessadas pelas práticas de professores(as), destituindo a condição de ser o negro(a) também sujeito da educação. Algumas vezes, o agir educativo neutraliza o pensamento de que os sujeitos não são apenas diferentes, mas capazes de manifestarem uma ação positiva em relação ao Outro, recusando a posição de ser visto como coisa ou objeto para serem reconhecidos e aceitos como sujeitos que também fizeram parte da história educacional.

Ensinar história implica a reconstrução da identidade negra no Brasil. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Essa construção implica uma dimensão subjetiva, simbólica e política. Hoje, essa construção, ora assume o sentido e a ressignificação política dada pelos próprios sujeitos negros, principalmente pelos adeptos das mais diversas formas de militância, ora é uma categoria social de exclusão social e, por que não dizer, de homicídio (MUNANGA, 1994).

A luta pela identidade étnica, pluralismo racial e diversidade e afirmação da diferença deve ser um fator permanente da sociedade, incluindo a escola, articulando-se igualmente a partir de estruturas sociais. A luta permanente, multiforme e em todos os níveis de educação, formal e informal contra as desigualdades seja quais forem a forma, o contexto e a instância na qual se manifeste, não poderá prescindir de vincular e, simultaneizar uma ofensiva orientada para três campos: a) a desconstrução do preconceito, discriminação e racismo, o desmantelamento das desigualdades socioeconômicas e políticas herdadas de um passado de conquista, colonização, escravização, mediante políticas específicas voltadas para a equidade sociorracial em todos os âmbitos; b) a sustentação de uma campanha permanente de desconstrução do imaginário racista da sociedade, enraizado em fantasmas raciais coletivas; c) e colocação de todas as características físicas da população, que compõe a sociedade brasileira, em um mesmo plano de valorização estético-moral e afetiva.

Para isso, partimos do argumento de que a educação constituída nos espaços escolares/não escolares e que o ensino de história podem colaborar para a superação dessa “aceitação passiva” da imposição da cultura do outro. A apropriação desses espaços pela população negra significa a afirmação identitária, pois retomam para si o que lhe pertence, conscientizando-se de que ser negro é ser africano e afro-brasileiro.

Diante dessas injustiças sociais, urge a necessidade da escola narrar outra história, construir outra identidade social e histórica da população negra, que implique recuperar o sentido do que significa ser negro e seu apagamento da memória histórica.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. *Justiça penal é mais severa com os criminosos negros*, 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/entrevistas/negros/adorno.htm>. Acesso: 04 dez. 2006.
- AUAD, Daniela. *Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Presidente da República. *Estado e sociedade promovendo a desigualdade social*. Governo Federal. Brasília, 2005.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. *Curso Gênero e diversidade na escola*. João Pessoa: UFPB. (Palestra).
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Contexto, antecedente e precedente: o curso pré-vestibular do Núcleo de Consciência Negra na USP. In: ANDRADE, R.M.T; FONSECA, E.F. *Aprovados: cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo negro, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- HALL, Stuart. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu. In: SILVA, Tomaz T. *Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MOURA, Carlos Eugênio Marcondes. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.
- OLIVA, Anderson R. A História da África nos Bancos Escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, n. 3, set./dez., 2003.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas et al. *O Negro na Universidade*. Salvador: Novos Toques. 2002.
- TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

Artigo recebido em: março de 2012.

Aprovado em: maio de 2012.