

Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639

Are we recognizing or building an ethnically-based polarity? Challenges to the teaching of history after Law nº 10.639

Júnia Sales Pereira

Cenário de emergência da lei

A Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, foi editada no início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, e

Júnia Sales Pereira é doutora em história e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (juniasales@fae.ufmg.br).

Texto recebido em 4 de setembro de 2007 e aprovado para publicação em 4 de maio de 2008.

Nota da autora: Este texto foi originalmente produzido para conferência proferida no projeto Diálogos – Labepeh/Fae/UFMG, em 2006, com o título “Ensino de história e cultura afro-brasileira: desafios da formação docente”. Teve como debatedora a professora Mary Auxiliadora dos Santos, das redes municipais de ensino de Belo Horizonte e Sabará, MG. Agradeço a Lana Mara de Castro Siman (UFMG) e Sérgio Ricardo da Mata (UFOP) pela atenciosa leitura do texto original.

seguida pela publicação das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, em outubro de 2004.

O advento da Lei nº 10.639/2003 se deu em meio a um intenso debate social amplificado pela mídia, que expressava os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras. O texto das “Diretrizes” apresenta dimensões normativas relativamente flexíveis, sugerindo referências, conteúdos e valores para a ação docente, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural – mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998.

Essa regulamentação, tida por alguns como uma espécie de “alforria curricular” (Araújo e Cardoso, 2003), resultou da ação política histórica de grupos ligados a movimentos sociais e, em 2004, de uma consulta feita pelo Conselho Nacional de Educação, para a avaliação das questões objeto das “Diretrizes”, a “grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim, a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial” (Brasil, CNE/CP, 03/2004, p. 5-6).

A publicação da Lei nº 10.639/2003 ocorreu num contexto educacional mais abrangente, marcado pelas transformações advindas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, em que se afirmaram modificações educacionais importantes, como a flexibilização curricular, a consciência do valor da inclusão e da diversidade na educação, e a reafirmação da autonomia docente. Ela é também tributária de um movimento disperso e fragmentário que vinha ocorrendo nos governos estaduais e municipais no Brasil, com vistas à reparação de danos e à ampliação dos canais de participação cidadã de populações sub-representadas, e à defesa do seu direito à história e à cultura.¹ Ela veio, ainda, na esteira do complexo processo de democratização do país, acompanhada de uma consciência de desigualdades históricas perpetradas contra populações e pessoas afro-descendentes. Seu conteúdo e as transformações dela decorrentes produzem uma tensão entre a ampliação dos direitos de cidadania no país e a crescente compreensão da necessidade de enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e nas diferentes esferas da vida social, sobretudo no âmbito da escola. A lei atende enfim, também à sua maneira, ao enfrentamento da antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que a história e a cultura afro-brasileiras via de regra compareciam – quando compareciam – de forma estereotipada.

Se, por um lado, essa diversidade de interpretações é um valor, sobretudo pela possibilidade de capturar prescrições várias, também passíveis de adap-

tação às diferentes realidades escolares, por outro, essa mesma qualidade pode se transformar num problema, em especial para professores que não dispõem de interlocução substantiva e permanente capaz de fundamentar e reorientar suas escolhas.

Entendemos que o interesse fundamental dessa nova regulamentação reside não apenas em seu conteúdo pressuposto, mas também nas prováveis formas de recepção pelos docentes da educação básica. Como sabemos, o campo da recepção é diverso. É por compreender essa diversidade que propomos uma reflexão sobre dilemas educativos e teórico-conceituais provocados por essa legislação, em diálogo estreito com seu conteúdo e também com algumas tendências que se estabeleceram, há muito, no ensino de história. Certamente as análises realizadas serão pontuais, pois em terreno tão complexo como o das ações educativas não há como supor mapeamentos completos, e nem é essa a nossa intenção. A centralidade da abordagem recairá sobre os desafios contidos na recepção dessa legislação pela escola básica, a partir de conteúdos pressupostos nessa regulamentação e também da constatação da permanência de dilemas antigos no campo do ensino/pesquisa da história.

Muitos docentes, mesmo antes da edição dessa regulamentação legal, já vinham desenvolvendo propostas que tinham entre seus objetivos a desconstrução de estereótipos, permitindo que os alunos construíssem novas concepções acerca dos processos históricos, do significado do advento de novos sujeitos sociais e das interações culturais pautadas pela valorização da pluralidade cultural. Pelo menos duas gerações de professores de história, no Brasil, podem se dizer herdeiras de uma formação marcada pela crítica ao etnocentrismo e à parcialidade com que vinha sendo tratada na historiografia, nas aulas de história e também na literatura didática, por exemplo, a história da escravidão negra. Portanto, a lei, ao propor algumas temáticas ao ensino de história, nessa medida, não instaura algo efetivamente novo. Ela acena para a importância da história da África para o Brasil, algo que já vinha ocorrendo há muito tempo, em especial pela ação dos Centros de Pesquisa sobre a África criados no país a partir do final dos anos 1950.

O que se instaura no campo da ação educativa é a obrigatoriedade da abordagem de conteúdos históricos programáticos para a educação básica, exigida, aliás, paradoxalmente, num contexto de luta pela flexibilização curricular – uma conquista histórica expressa nos termos da Lei nº 9.394/96 – e de afirmação do valor fundamental da autonomia docente para a democratização da escola como instituição social. Como vimos, a lei faz recair, especialmente sobre os professores do ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade do ensino de conteúdos históricos específicos.

Se, por um lado, então, a nova legislação referenda deslocamentos presentes de maneira dispersa no campo do ensino de história, da pesquisa e da for-

mação docente, como a necessidade de valorização de temáticas sub-representadas ou abordadas de maneira equivocada ou, ainda, faz uma afirmação assertiva da necessidade de rompimento com narrativas etnocêntricas, por outro lado, dela também advêm alguns dilemas com os quais o ensino de história vem lidando há certo tempo e que estão, em alguma medida, potencializados pelas diferentes formas de recepção dessa regulamentação legal. Referimo-nos, por exemplo, à mitificação de personagens, ao privilégio de datas e eventos em detrimento da compreensão de processos históricos e suas transformações, ao ensino de conteúdos históricos com vistas à mobilização de consciências, ou, ainda, ao atrelamento visceral do ensino de conteúdos históricos (este, o equívoco) à causa de políticas compensatórias.

O que se institui, e não poderia ser diferente, é um cenário instigante, heterogêneo e paradoxal, marcado por contradições (presentes já no texto legal), com desdobramentos sentidos na emergência das várias e diversas propostas, ações, inquietações e dilemas no campo do ensino de história e cujos impactos estão ainda pouco avaliados substantivamente.

O conteúdo da nova legislação

Como já dissemos, a Lei nº 10.639/03, ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, impactou diretamente as licenciaturas em história e os programas de formação continuada de professores.

As “Diretrizes” correlatas vieram recomendar determinados conteúdos programáticos e formas de abordagem, localizando alguns interlocutores considerados mais autorizados para a implementação de propostas dessa natureza, como por exemplo o movimento negro. Como diretriz, o texto sugere alternativas para a prática docente, sinalizando a necessidade de um trabalho interdisciplinar e de uma reconfiguração das concepções de história e, por isso, de uma recomposição de currículos.

O texto das “Diretrizes” se estrutura em duas partes, pelo menos. Na primeira parte, estão explicitadas questões introdutórias que justificam e fundamentam a promulgação da lei: a demanda histórica da população afro-descendente pela implementação de políticas de reparação e valorização de sua história, cultura e identidade; a demanda da comunidade afro-brasileira pela valorização e afirmação de direitos, especialmente no que diz respeito à educação; a necessidade de desconstrução do mito da democracia racial; o reconhecimento e o respeito às pessoas negras, à sua ascendência africana e à sua capacidade histórica de luta e resistência; a necessidade de uma “reeducação das relações entre negros e

brancos” (p. 7). Na segunda parte do documento, são apresentadas orientações e determinações de caráter normativo, expressas por meio de três princípios: a consciência política e histórica da diversidade brasileira, o fortalecimento de identidades e de direitos (incluindo “o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida”) e as ações educativas de combate a discriminações (p. 11).

Mesmo pressupondo ações interdisciplinares, o ensino de história é, no caso dessa regulamentação, considerado campo estratégico. O ensino de história relaciona-se, na história, a movimentos e processos de manipulação da memória e a diferentes tentativas de reconfiguração identitária em seus variados matizes. Disso já estavam cientes, há muito, os grupos sociais e dirigentes em diferentes tempos e contextos.²

Estamos, assim, num momento de percepção dos primeiros impactos dessas transformações advindas da obrigatoriedade de conteúdos curriculares, e estamos vivenciando os desafios colocados ao cotidiano escolar. Como já dissemos, este momento é, também devido à abrangência da lei, de rearranjo de propostas curriculares de formação docente e, decerto, de reconfiguração de alguns pressupostos da formação histórica e das dimensões do ensino e da pesquisa.

Há que se considerar que pouco tempo decorreu desde a publicação da lei e, sendo ela fato relativamente recente, seus impactos na educação básica, em especial na prática docente, ainda merecem maior compreensão e problematização. Contudo, já podemos identificar no campo da recepção da lei por docentes da educação básica algumas inquietudes, pois os professores – destinatários centrais dessa nova legislação – vêm construindo um universo também diverso de percepções e práticas.

Inquietudes docentes

Os professores da educação básica têm expressado suas demandas em grande medida através de perguntas que emergem no diálogo com seus pares e no exercício da ação docente. É comum que encontremos perguntas como: o que é raça? O que é racismo? O que é anti-racismo? Como posso compreender a história do racismo? E do racismo brasileiro? O que é cultura? O que é identidade? Como a antropologia, a sociologia e a filosofia podem contribuir para a compreensão das questões postas pela discussão racial na educação? O que é ser negro no Brasil? O que é identidade negra? Quem é afro-descendente no Brasil? O que é cultura afro-brasileira? O que é cultura africana? O que é afro-descendência? O que são ações afirmativas? O que é ser negro no Brasil contemporâneo? O que é ser branco no Brasil contemporâneo? O que é ser mestiço no Brasil contemporâneo?

neo? Como compreender melhor a polêmica em torno da idéia de mestiçagem? E o branqueamento histórico, o que é? O racismo brasileiro é diferente de outros? O que o fundamenta? O que é multiculturalismo?

Esse primeiro bloco de questões revela algumas fragilidades da formação superior em história, indicando, sobretudo, a precariedade da exploração das interfaces entre a história, a sociologia e a antropologia. Sinaliza, ao mesmo tempo, o fato de que sua formação não se esgota na graduação. A emergência de demandas de cunho teórico, nesse caso, expressa a natureza dessa formação profissional, indicando também que a prática de ensino de história é campo de atuação profissional que exige não somente um conhecimento de conteúdos e teorias genéricas, mas fundamentalmente uma compreensão de teorias e conceitos imersos na realidade social em que se pratica a docência.

A questão racial brasileira tem historicidade, estando marcada, na contemporaneidade, pela emergência – conflituosa e contraditória – de perfis identitários do Brasil e pela recente problematização da propalada realização brasileira como sociedade plural, diversa, democrática, inclusiva e igualitária.

O momento requer do profissional de história uma compreensão mais substancial sobre o Brasil, sua história e dilemas, uma prática que, sabemos, não foge à sua rotina docente. O desafio maior, contudo, parece ser o de que a compreensão do racismo histórico brasileiro possa, por exemplo, promover ações docentes sustentadas e reflexivas, problematizadoras de situações vivenciadas no cotidiano escolar. Esse exercício implica que o docente busque aqueles elementos fundamentais à sua formação acadêmica, mas que seja capaz de avaliá-los à luz de demandas reais, advindas do exercício da prática profissional, compondo, assim, um universo significativo de reflexões que permitam, nos diferentes momentos de ação pedagógica, compreender, problematizar, propor atividades e assumir posições fundamentadas com seus alunos. E que permitam, sobretudo com os alunos, o favorecimento da compreensão do valor da pluralidade e da convivência social pacífica – embora não sem conflitos, mas compondo repertórios de convivências e interações que sejam marcadamente não-racistas.

Há, ainda, mais algumas inquietudes que são do campo da ação pedagógica, expressas por diferentes meios, mas que nos indicam que os impactos da Lei nº 10.639/03 não recaem somente sobre a configuração dos conteúdos ou a inserção de conteúdos ausentes no currículo, mas dizem respeito, também e fundamentalmente, à compreensão das finalidades do ensino de história. A demanda pelo ensino de conteúdos específicos – nesse caso, o ensino de história e cultura afro-brasileira – requer uma tradução pela ação docente em história, não somente pela sua introdução no currículo escolar, mas sobretudo por uma recomposição de concepções de história – a partir de então pautadas pela revisão das abordagens chamadas eurocêntricas e colonialistas.

Embora a lei preveja a obrigatoriedade de alguns conteúdos no ensino de história, ela virá a impactar não apenas na organização, seleção e elenco de temáticas. Uma das principais decorrências de sua recepção pela escola é o movimento de reconfiguração de narrativas nas aulas de história, em que o Brasil afro-brasileiro (e sua ancestralidade histórica) passa a ser compreendido de forma positivada – o mesmo poderá ser dito sobre a história africana.

A previsão de uma educação das relações étnico-raciais, nesse contexto, é talvez menos um conteúdo e mais um fundamento da ação educativa, capilarizando-se por todo o currículo. Essa educação, entretanto, não se realiza sem inquietações: como evitar culpabilizações, sem, contudo, escamotear os conflitos raciais emergentes na sala de aula? Como trabalhar com materiais didáticos que possuem abordagens lacunares, equivocadas ou mesmo preconceituosas da história afro-brasileira? Enfim: como favorecer posturas anti-racistas, sem etnocentrismos de qualquer espécie?

Mesmo no desenvolvimento dos conteúdos prescritos, há ainda vasto repertório de dilemas, questões imprevistas que se relacionam, por exemplo, ao uso da linguagem, como a oralidade e a gestualidade – elementos inegavelmente constitutivos de registros de cultura afro-descendente.

Há, além disso, muita dificuldade na proposição de projetos que visem a trabalhar essas temáticas nos diferentes níveis de ensino em suas especificidades, como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, além da educação de jovens e adultos. Considere-se também que, pela dispersão advinda de tamanha demanda e pela polissemia dos documentos legais, a priorização de conteúdos e sua distribuição ao longo do currículo nos diferentes níveis de ensino não se realiza de maneira satisfatória.

Para além do cumprimento da lei, restam questionamentos relativos à necessidade de harmonização de outras temáticas que, segundo alguns professores, também parecem estar sub-representadas no ensino de história. Alguns se interrogam acerca da abordagem da história européia nesse novo cenário (passará a ser preterida? Conhecerá silenciamentos?), ou, ainda, acerca de uma sentida necessidade de flexibilidade para a ampliação ou minimização da abordagem da história e cultura africana ou afro-brasileira, em conformidade com o perfil da escola, da comunidade e da região do país. Outros se interrogam sobre a priorização a ser realizada, inclusive quando o assunto for história da África – haveremos de estudar o Egito, por exemplo, a despeito de sua pequena relevância para a compreensão da África “da diáspora”? E o islamismo, tão presente nas comunidades da diáspora, como será contemplado no ensino de história das culturas afro-brasileiras?

Muitas dessas inquietudes dizem respeito aos cenários diversos que os professores (também diversos) já encontravam em suas salas de aula anterior-

mente à edição da referida lei. Elas dizem respeito ao fundamento interativo da ação educativa (Tardif, 2002) e requerem o enfrentamento da imprevisibilidade que é intrínseca à docência. Relacionam-se ao grau de autonomia dos docentes para propor, criar e introduzir novas temáticas na escola, ao diálogo que os professores de história estabelecem com seus pares de outras disciplinas e à capacidade de buscar novos materiais e de lançar mão de diferentes linguagens.

Algumas questões postas pelos professores referem-se, fundamentalmente, ao seu diálogo com a tradição escolar, com o universo criado por educadores precedentes e com as representações que diversos sujeitos da escola criam sobre o ensino-aprendizagem de história – seus sentidos, fundamentos e finalidades. Expressam disputas políticas, pois num currículo alguns conteúdos são considerados mais ou menos relevantes segundo não somente sua relevância para a formação do aluno, mas também a partir de juízos arbitrados por professores e pela sociedade. Que perspectivas educativas se anunciam neste momento? Que silenciamentos estão em curso em cada realidade escolar no ensino da história, neste imediato contexto pós-Lei nº 10.639/03?

O momento nos dá a ver as dimensões éticas do ensino de história, que desafiam os docentes à composição de uma formação profissional e de uma ação que sejam auto-reflexivas e atentas à complexidade dos processos históricos; que se exerçam pela exposição e análise de controvérsias historiográficas relativas a temáticas como a escravidão e o racismo e pela ultrapassagem de abordagens calcadas em privilégios, visões excludentes da sociedade ou explicações parciais dos processos históricos. Nesse sentido, a defesa dos princípios reguladores da Lei nº 10.639/03 incorpora o desafio do exercício da docência confrontado com antigos dilemas já conhecidos dos professores/pesquisadores da área.

Essas questões nos indicam que nenhuma ação docente é neutra. Até mesmo na entonação da voz o professor deixará impressa uma ordem de discurso, valendo-se de metáforas, gestos e demais recursos de linguagem. Senão, vejamos: faria alguma diferença anunciar que um quilombo era formado por escravos fugidos, por negros fugidos, por negros ou por trabalhadores negros escravizados? Faria diferença abordar a história da África fazendo clara opção narrativa pela perspectiva de colonizadores ou de colonizados? Ou, ainda, optando por abordagens “não-colonialistas”?

De todo modo, é possível compreender que o advento da lei referida introduz no ensino de história algumas transformações que, se não são de todo novas, recebem tonalidades diferentes que podem ser sentidas em especial pela crescente demanda por interlocução e formação docente – em evidência em todo o país.

Procuraremos, daqui em diante, problematizar alguns desafios que se colocam neste momento ao ensino de história, tendo como referência os textos

da Lei nº 10.639/03 e das “Diretrizes curriculares” correlatas, esperando contribuir para a problematização de alguns dilemas suscitados por essa legislação em diálogo com problemas e desafios longevos e bastante familiares aos profissionais do ensino/pesquisa da história.

Antigos e novos desafios do ensino de história mediados pelas “Diretrizes curriculares” correlatas à Lei nº 10.639/03

Os desafios verificados no ensino de história a partir da Lei nº 10.639/03 não são pequenos. Dizem respeito, evidentemente, às formas como os professores vêm reagindo à sua edição e ao valor atribuído por diferentes sujeitos da escola à problematização do racismo e ao estudo da cultura afro-brasileira e africana. Estabelece-se, como não poderia deixar de ser, uma realidade heterogênea em que é possível encontrarmos desde projetos muito substantivos e fundamentados, até a negação da relevância da lei para a educação histórica.

Como a legislação diz respeito ao ensino de história especialmente porque prevê a obrigatoriedade do ensino de determinados conteúdos, prescrevendo inclusive formas de abordagem e tematização conceitual, é através desta chave de análise – os conteúdos históricos e seus conceitos – que realizaremos a reflexão que se segue.

Não basta introduzir conteúdos de história e cultura afro-brasileira ou africana para a superação do eurocentrismo nas abordagens históricas. O desafio é a promoção de um ensino-aprendizagem em que a história africana e a história européia, por exemplo, não sejam dicotomizadas, nem idealizadas, nem tampouco contrapostas, mas, antes, compreendidas em sua dinâmica e circularidade, com as violências e embates do passado e do presente, mas com as perspectivas relacionais requeridas em qualquer abordagem histórica mais substantiva.

Da mesma forma, atentemos para que o ensino-aprendizagem de história e cultura afro-brasileira não se torne refém de uma “folclorização” despolitizada, nem seja tido como mero elemento submisso à formação de uma suposta identidade nacional. Para que, no estudo das culturas brasileiras, possam comparecer, de forma positivada, as culturas afro-brasileiras (no plural), assim como tantas outras culturas, compreendidas em sua dimensão também relacional e com os aportes políticos, éticos e históricos que lhes são constitutivos.

Como no texto das “Diretrizes” comparecem posições políticas diferentes acerca das configurações históricas e contemporâneas do racismo brasileiro, não há, ao final de sua leitura, como estabelecer componentes coerentes para a definição de “que sociedade” se trata nem do que, efetivamente, no plano da ação docente, seria pertinente. Ainda no documento, é expressa uma compreensão de

que a sociedade brasileira é supostamente cindida e bipolarizada, uma sociedade em que se opõem brancos – em geral favorecidos e herdeiros do que se chama de “etnocentrismo europeu” – e negros – em geral descritos como vitimizados e desfavorecidos, a parte contraposta desse modelo explicativo.³ Se em geral os negros no Brasil são de fato desfavorecidos (e quanto a isso não há o que questionar e é preciso agir), por outro lado, não há como crer que sejam os brancos no Brasil contemporâneo os herdeiros diretos das concepções de mundo dos colonizadores, nem, tampouco, os únicos responsáveis pelas atrocidades cometidas no passado ou, ainda, que a sociedade brasileira seja realmente composta por essa bipolarização simples, sem quaisquer nuances. E mais: não há como supor que exista nos brancos uma identidade branca – essencializada como etnocêntrica em relação ao que seria uma identidade negra –, ou que uma das finalidades da educação histórica de pessoas negras seja uma formação identitária predeterminada, também nesse caso concebida de forma essencialista e, em sua face radical, até mesmo de forma antipluralista.

No caso do Brasil, também em função de sua mestiçagem – um fato inegável e não meramente uma figura retórica – somos quase todos descendentes de africanos, embora a vivência sócio-histórica tenha violentado a nossa ancestralidade africana. Quanto a isso, o texto das “Diretrizes” se volta em alguns momentos – legitimamente – para o favorecimento de afro-descendentes, como é possível ver na página 16: “diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos...”. Contudo, se pensamos num ensino de história pluralista na medida da pluralidade do Brasil, seria mais fiel à sua história que as diversas ancestralidades dos brasileiros comparecessem na sua compreensão sociocultural, pois, afinal, não foi somente a ancestralidade africana a parte silenciada do nosso mosaico identitário. Na esteira dessa questão, há o risco de uma compreensão pouco abrangente dos principais problemas e emblemas do Brasil histórico e de sua realização social: afinal, com quantas exclusões históricas se fez o Brasil?

Também compreendendo a relevância da exclusão de populações negras no processo histórico brasileiro, dá o que pensar o fato de que o Brasil venha a ser interpretado somente a partir da ótica da exclusão histórica dessas populações (e o próprio texto das “Diretrizes”, em alguns trechos, dá a ver essa questão, em especial quando sinaliza para a importância da história indígena, por exemplo).⁴

O argumento que se coloca é que faltou uma percepção da complexidade da composição étnico-identitária brasileira e das chamadas matrizes de sua interpretação e experiência, incluindo-se nesse caso sua face mestiça – mas não só. A compreensão da natureza das relações étnico-raciais do Brasil pode se realizar, ressalte-se, não necessariamente por meio do que se convencionou chamar de abordagens “despolitizadas, social-democratas ou neoliberais”, ou por opções

contrapostas à afirmação e valorização da afro-descendência. Não há como ignorar as múltiplas identidades étnico-raciais brasileiras, incluindo as que são flutuantes, intercambiantes ou silenciadas, mas não necessariamente reacionárias às outras múltiplas identidades. Que histórias arbitrar, nesse universo relacional?

Alguns críticos já chamaram a atenção para o tratamento descuidado da questão das identidades no texto das “Diretrizes” (Mattos e Abreu, 2006), como no caso da identidade negra, que é positivada, e ainda da identidade branca, pressuposta, em alguns trechos do texto das “Diretrizes”, como essencialmente reativa ao que se chama de consciência negra.

Mas não custa lembrar que a adesão a plataformas identitárias de qualquer natureza pode transformar o ensino de história – não sem prejuízos – numa prática eminentemente “catequética”. Disso não decorre, evidentemente, a negação de que, através do ensino de história, possam os sujeitos assumir novas preferências identitárias. O problema reside em se atribuir uma intencionalidade formativa para o favorecimento de identidades prescritas (não raro relacionadas a plataformas políticas), comumente – e equivocadamente – postas como metas educativas e finalidades do ensino de história.

Kwame Anthony Appiah, um dos teóricos da crítica à apropriação social da idéia de raça, havia alertado o movimento pan-africanista norte-americano, no final dos anos 1990, para os riscos de se ter criado, na tentativa de superação da suposta pretensão de uma hegemonia branca, uma contraposta identidade negra, fundamentalmente homogênea e fixa, pressuposta, por exemplo, na idealização de um passado ou uma origem comum aos afro-descendentes. O autor fala dos problemas decorrentes do combate a uma tentativa de homogeneização étnico-racial com outro tipo de racismo, alertando para o fato de que, ao criar um “jeito de ser africano” como sinônimo de “ser negro”, os movimentos pan-africanistas e pan-negristas norte-americanos caíram numa armadilha político-conceitual que tinha como fundamento os mesmos pressupostos a serem combatidos – a essencialização da raça e a homogeneidade identitária, também perigosas ou equivocadas, mesmo quando utilizadas em benefício de importantes causas como a do pan-africanismo. Naquele contexto, a crítica central de Appiah recaía sobre a construção deliberada de parâmetros identitários negros, demarcados de maneira rígida, com evidentes perdas para a luta por uma sociedade não-racista.

A reflexão sobre os dilemas do essencialismo identitário e dos usos sociais da idéia de raça é pertinente também para o Brasil, em especial neste momento. Num país em que é incômodo falar em “identidade branca”, sendo isso quase um tabu ou, a depender do contexto, praticamente uma expressão de racismo, é curioso que se pretenda imputar ao ensino de história a tarefa de promover uma identidade negra (compreendida, em grande medida, de forma estática). Nesse caso, o que supomos é um cenário educativo repleto de mitificações acerca

dessa tarefa de configuração identitária de crianças e jovens e, de novo, uma preocupação com a crença de que, pelo ensino de alguns conteúdos, seja possível configurar identidades, reconfigurar memórias ou mobilizar pessoas para uma consciência cidadã. Se não há uma identidade humana universal, como corretamente pressupõem as “Diretrizes” (p. 11), tampouco é possível vislumbrar configurações identitárias mitificadas, fixas ou pressupostas (sejam elas brancas, negras, mestiças ou outras), ou ainda, o que é mais sério, assumidas como metas formativas da ação pedagógica de professores de história.

É possível dizer que o Brasil é mais que uma nação bicolor em que se opõem brancos e negros, tal como nos fazem entender alguns trechos das “Diretrizes”: é um país complexo, e, por isso, o modelo explicativo de sua história que tem como núcleo a polarização entre brancos e negros não é satisfatório. Uma das raízes dessa construção está ligada, sabemos, à força do papel que o recurso ao lugar do meio entre brancos e negros – simbolizado pela mestiçagem – exerceu na composição do discurso do branqueamento: para alçar os negros à condição civilizacional pressuposta seria necessário transformá-los em mestiços – branqueados –, negando-lhes, portanto, o direito à identidade negra. A mestiçagem, dessa forma, teria funcionado como impeditiva da consciência da perversão do racismo no Brasil, contribuindo para afirmar a positividade do branqueamento pela via da negação da possibilidade de emergência de uma identidade negra, expressa também pelo racismo contra todos os não-brancos e em todas as suas roupagens. O risco de levar esse argumento à radicalidade reside em se recriar o Brasil como um país bicolor, o que, de fato, o Brasil não foi e não é. A afirmação desse modelo bicolor é expressa, *grosso modo*, pela ação social assentada na idéia da negritude.⁵

A educação das relações étnico-raciais far-se-á, segundo prescrevem as “Diretrizes”, pela explicitação dos conflitos raciais (antes velados ou silenciados) e pela visualização da bipolarização histórica entre negros e brancos. Favorece o entendimento das relações étnico-raciais brasileiras explicitar as relações em que se opõem negros e brancos.⁶ Contudo, esse modelo interpretativo faz crer que essa é a polarização fundamental presente na história do país, quando, de fato, o que nos indica a realidade histórico-social brasileira é um modelo em que a branquidade⁷ é alçada à perspectiva identitária prioritária e hegemônica, e os outros vieses identitários são colocados na sua periferia, como aspirantes. A compreensão desse quadro requer também uma consciência de que outras formas identitárias – inclusive as consideradas sub-representadas – são também negadas no plano das políticas públicas, geral e eminentemente universalistas.

O que temos, então, é um país em que a polarização se dá entre os brancos e os “outros”, classificados por alguns cientistas sociais como “não-brancos”

(Hasenbalg, 1979), modelo interpretativo que combina de maneira multidirecional variáveis geracionais, de raça, classe e gênero (Sansone, 2004). É compreensível que a arena racial brasileira tenha sido descrita como uma oposição simples e contraposta entre brancos e negros, em especial no processo de afirmação do anti-racismo e de transformação da negritude em agenda pública. Há quem afirme que não haveria de ser diferente, argumentando que a mestiçagem não se transformaria em mote para a mobilização de uma agenda anti-racismo ou em plataforma contra a exclusão da maioria da população negra do país, esta, a parcela mais afetada pelas conseqüências da desigualdade racial vigente. Segundo esse argumento, a narrativa da mestiçagem é, sobretudo, uma armadilha desmobilizatória da pauta de reivindicações de populações sub-representadas, como a população negra, e funciona como mote da compreensão de um país sem preconceito, porque miscigenado.

O problema racial brasileiro se efetiva num cenário em que estão contrapostas, então, uma “branquidade” solipsista⁸ ou normativa (Essed, 1991)⁹ e todas as outras formas de identidade, negativadas no pensamento social brasileiro.

Adverte-se, contudo, que, embora seja uma forma legítima de politização do racismo à brasileira e um recurso eficaz para o encaminhamento de agendas públicas, a negritude, tal como assumida pelo texto em análise das “Diretrizes”, pode favorecer a tradução da arena racial como um cenário de bipolarização simples, com desdobramentos significativos para a ação docente e para o ensino de história em particular. O problema de fazer equivaler todos os “outros” ou “não-brancos” a “negros” seria, então, o da compreensão parcial do quadro de relações raciais do Brasil, criando-se um cenário em que, por exemplo, a mestiçagem se transforma em uma “idéia fora do lugar” e a resolução dos dilemas presentes nessa arena racial é pautada pela necessidade de revanche das “dores e medos” causados pela polarização brancos \times negros, especialmente pela hierarquização e submissão de uns por outros. Sem pensar, evidentemente, nos equívocos provocados – no ensino de história do Brasil – dessa forma de compreensão dos processos que o país vivenciou.

Sem negar a força simbólica e política dessa bipolarização, e mesmo suas razões e seus fundamentos, num contexto de luta legítima por afirmação de direitos, ressaltamos os riscos de um ensino de história que faça dela – e somente dela – a chave de interpretação da história do Brasil e das formas contemporâneas assumidas pelas relações étnico-raciais. Mais ainda, ressaltamos o equívoco de supor que a finalidade última do ensino de história possa ser a superação do racismo nas relações sociais ou, no limite, a formação de consciências. Dessa afirmação não decorre uma negação de que o ensino de história seja pautado pelo anti-racismo e pela compreensão das bases em que se assentou a história da cidadania no país, evidentemente. Contudo, isso não implica reduzir a capacidade e

finalidade educativa do ensino de história a esse pressuposto: é preciso compreender seu papel numa escola democrática e pluralista.

Ao fazer desaparecer a possibilidade identitária da mestiçagem, negando-lhe qualquer positividade, a explicação contida nas recomendações da Lei nº 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.

Ao apostar que, pelo ensino de história, será possível garantir a criação de uma consciência negra – como plataforma de combate ao racismo ou como recurso de uma educação das relações étnico-raciais –, a regulamentação pode estar contribuindo para a criação de outro solipsismo, em que, por exemplo, é a negritude o referente, apenas se invertendo a pirâmide racista, sem de fato educar na perspectiva da alteridade.

Conquanto sejam eminentemente relacionais, as diferentes formas de expressão identitária não podem ser vistas como essencialmente contrapostas ou adversas, sob pena de transformarmos a sala de aula de história num palco para um acerto de contas. Disso não decorre que não possam emergir formas identitárias negadas – como a negra – através do ensino de história. Isso não implica tampouco que pelo ensino de história não sejam valorizadas as diferentes culturas, também compreendidas pela reflexão a respeito de suas singularidades. Mas isso não implica transformar o ensino de história numa ação pedagógica que tem por finalidade a formação de consciências identitárias. Dessa maneira, é possível que pensemos num ensino de história em que está presente o anti-racismo, mas compreendido de maneira inclusiva, desvestido de qualquer fundamento antipluralista, inclusive das formas de identidade negra que pressupõem investigar e transformar o Brasil pela polarização (Sansone, 2004).

Afora o fato de que no Brasil não há uma arena historiográfica¹⁰ a respeito da África, é importante lembrar que a produção pedagógica disponível ao docente também carece de maior fundamentação. Pensemos especialmente no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. Um dos recursos utilizados com bastante frequência por docentes desse grau de ensino é o da literatura de tradição oral, geralmente disponível para essa faixa etária através da compilação de contos e lendas tradicionais africanas. Recurso interessante, não somente por suas inequívocas qualidades, mas também porque, para esse grau de ensino, são escassos os materiais pedagógicos voltados para a história e cultura africana e afro-brasileira. A África chega a muitas crianças como um continente mitifica-

do, homogêneo, traduzido por narrativas que comumente contribuem para uma percepção irreal, primitivista e distante de sua complexidade cultural, histórica, política e social. O problema parece residir não exatamente na utilização das narrativas de tradição oral – o que é recomendável –, mas, antes, na falta de possibilidade de confronto de fontes e narrativas de natureza diversa, compondo-se, ao fim e ao cabo, por conta da adoção de estratégias pedagógicas fragilizadas, um cenário por vezes idílico, épico, glorioso, mítico ou até mesmo “primitivo” da África, além de uma imagem da “cultura” da África também homogeneizada.

É possível presenciarmos, também, movimentos – legítimos e necessários – de valorização da África, estudada em sua positividade e expressividade histórica, social e artística. Ou, ainda, projetos educativos em que a África é compreendida à luz da vitimização sofrida nos movimentos colonizadores. Embora sejam formas plausíveis de estudo da história da África, o que se verifica, contudo, na esteira de muitas dessas propostas educativas, é a difusão de uma idealização da história do continente, principalmente em seu período pré-colonial, em que a colonização não raro figura como único processo responsável pelo quadro de devastação contemporânea do continente e pela destruição de suas matrizes culturais genuínas. Mais complexo, contudo, do que nos dá a ver esse quadro, é o desafio de pensarmos em colonizadores com perfis heterogêneos, Áfricas contemporâneas diversas e processos colonizatórios também diferenciados. Isso implica problematizar as decisões políticas negociadas por grupos africanos no compasso da implantação histórica do processo colonial – como, da mesma forma, do processo ambíguo que ficaria historicamente conhecido como a “descolonização” africana.

Como é sabido, nessa regulamentação legal está prevista a abordagem da história e cultura afro-brasileira, talvez a expressão mais fluida desse cenário. Uma das abordagens mais convencionais é traduzida pela apropriação positiva de componentes distintivos de tradições religiosas, culinárias e lingüísticas de origem ou influência africana para a composição de um mosaico de registros afro-brasileiros no Brasil contemporâneo. Essa opção talvez somente reforce a essencialização da cultura afro-descendente, em especial quando alinhavada a representações como o “jeito próprio de ser”¹¹ do afro-brasileiro: imagem relacional da sub-representação dos negros no Brasil histórico. Essa é talvez, à semelhança do que se observa com outras comunidades diaspóricas, uma elaboração mitificada da África-mãe, o resultado de um viés estruturador da identidade social e historicamente compartilhada em um novo ambiente em que a comunidade – aqui, afro-descendente – se vê como minoria “ameaçada” de dissolução, porque desenraizada. A mitificação da África ancestral, assim, responde à dissolução identitária – absolutamente plausível – causada pelo desenraizamento, mas não deveria ser vista – no ensino de história – de forma acrítica. Nesse caso, é pre-

ciso compreender e avaliar os problemas advindos de uma idealização da matriz de origem africana. Se, por um lado, são importantes todas as ancestralidades de que se compõem a história brasileira e suas culturas, não há como supor que pelo ensino de história se deveria supervalorizar umas em detrimento de outras. A necessária afirmação da ancestralidade africana não deveria implicar, portanto, a negação da importância de outras ancestralidades, inclusive as européias.

No mais, há que se ressaltar a positividade inequívoca que metas como a da democracia racial (ou qualquer outro nome que se lhe dê, como perspectiva da igualdade racial) têm para uma sociedade que se quer plural. Não há como negar, entretanto, que o Brasil não é de fato uma democracia racial tal como propalado pelo pensamento racista desde o século XIX. Entretanto, não seria razoável abolir a meta da democracia racial do horizonte de perspectivas positivas de um Brasil inclusivo. Se ressignificada, desvestida de seu componente hierarquizante, a democracia racial é menos uma idéia a ser desmascarada e mais uma possibilidade de realização social. Também por isso é importante entender o papel que pode ocupar a idéia de mestiçagem, compreendida como forma identitária legítima na contemporaneidade, da mesma maneira desvestida de seu viés histórico desmobilizatório, mas, antes, plena de alteridade. Como diz Hermano Viana: “Aquela coisa do bebê e da água do banho: para se livrar do mito da democracia racial joga-se fora a valorização da mestiçagem” (Viana, 2004: 6).

No mais, também nos parece emblemática a apropriação, no ensino de história, das contribuições historiográficas dos últimos anos, que viriam a reinterpretar o processo escravista no Brasil. É possível que alguns professores da educação básica estejam ensinando uma história da escravização de populações negras pela abordagem praticamente exclusiva de situações de resistência à escravidão. Esse movimento, tributário, à sua maneira, do advento de uma historiografia que revê abordagens vitimizantes e patriarcalistas da historiografia precedente, talvez contribua para a configuração de um outro imaginário a respeito da escravidão: o de que foi possível aos africanos trazidos ao Brasil e aos seus descendentes construir estratégias permanentes e eficazes de resistência, autorizando-nos a dizer que a escravidão negra no Brasil foi branda, ou até mesmo, na radicalidade dessa argumentação, uma escravidão “benigna” em razão da força do processo de resistência – evidentemente importante de ser estudada, sem que, contudo, se criem falseamentos históricos que só viriam a prejudicar a interpretação da história do processo escravista colonial. Mais uma vez, perde o ensino de história ao optar não pela análise das controvérsias e diferentes abordagens dos processos históricos, mas por uma tendência – e suas possibilidades de apropriação – que proporciona, não raramente por conta da parcialidade das narrativas, alguns equívocos de interpretação. Esse é um exemplo de que são

mais complexas do que aparentam as relações entre o ensino de história e a produção historiográfica em cada contexto.¹²

Há, reconhecemos, um grande desafio de formação pela frente, que não se realizará satisfatoriamente por meio de ações pontuais e fragmentadas – uma rotina muito encontrada em escolas brasileiras. A dispersão conceitual e teórica que vigora no que se refere à problemática racial brasileira também contribui para pluralizar o debate, tornando-o complexo (como deve ser), mas provavelmente favorecendo a insegurança no campo da atuação docente. Some-se a isso a dispersão e heterogeneidade dos materiais pedagógicos disponíveis ao ensino-aprendizagem em diferentes níveis de ensino. Há, também, um universo heterogêneo de recomendações pedagógicas, que inclui desde a supervalorização de datas cívicas (algumas delas reconfiguradas à luz de novas agendas políticas), passando pela reedição de narrativas heróicas e pela criação de propostas problematizadoras de narrativas estereotipadas acerca da história da África e da escravidão negra no Brasil, por exemplo.

Muitos professores sinalizam para a necessidade de promoção de ações permanentes, que proporcionem uma integração de agendas entre as disciplinas escolares e entre as escolas, e que possam favorecer a potencialização do trabalho dos professores. As datas cívicas, embora sejam ótimas oportunidades para a ressignificação pela escola de concepções históricas, não bastam, se tomadas de maneira isolada, ao ensino de história numa perspectiva renovada. É preciso compor um universo de reflexões em torno delas (não somente as datas cívicas, mas todas aquelas ditas celebrativas), que integrem e potencializem as ações dos professores. Reafirma-se, nesse sentido, a relevância da demanda docente por integração de agendas compostas por ações integradas e periódicas, e não como se vê comumente, através de uma ação educativa realizada por meio de um calendário de eventos esporádicos, desconexos, não raro reduzidos a datas cívicas emblemáticas, como é o caso do dia “20 de novembro”.

No diálogo com a renovação do ensino de história, por exemplo, sinalizamos para a necessidade de observarmos o necessário rompimento com um ensino afinado com a heroicização de sujeitos e personagens – presença, aliás, bastante longa no ensino de história. De praticarmos um ensino de história voltado sobretudo para uma compreensão dos processos e das interpretações históricas. Permanece, nesse novo cenário, todo o aprendizado advindo de movimentos favoráveis a um ensino de história marcado pela compreensão das controvérsias, adverso a interpretações monolíticas, generalizantes ou dicotômicas e pela mera glorificação de personagens. Há também um temor de que o ensino de história esteja vivenciando a ilusão de que é possível, pela eleição de conteúdos específicos, “dirigir consciências ou memórias” (Laville, 1999).

Em todos os sentidos, o momento pede aos professores que enfrentemos o desafio do debate, da atualização historiográfica e da troca de experiências. Afinal, a docência é uma profissão que se aprende também através da prática cotidiana e, não custa dizer, compartilhada.

Notas

1. Relatório do Parecer 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação.

2. Christian Lavelle, em artigo datado de 1999, já apontava para esta apropriação estratégica do ensino de história como instrumento de luta política: “É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (1999: 130). A respeito da problematização da temática das identidades nacionais no ensino de história, ver especialmente Ramón Facal (2002).

3. Ver o trecho das “Diretrizes”: “Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu” (2004: 8).

4. Se o movimento posto é o de superação das prováveis lacunas temáticas no ensino de história no Brasil, provavelmente uma das lacunas deixadas no rastro da Lei nº 10.639/03 (evidentemente de toda a reflexão sobre a história brasileira) diz respeito ao ensino de história indígena. Um dos recentes desdobramentos dessa discussão, mas não somente, resultou na aprovação da

Lei nº 11.465/08, que alterou um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor e substituiu a Lei nº 10.639/03. Essa reflexão sobre o advento da obrigatoriedade do ensino de história de diferentes grupos e populações mereceria contribuição mais aprofundada do que é possível no âmbito deste artigo.

5. Pode-se considerar que os movimentos intitulados de afirmação da negritude, tanto na Europa quanto nas Américas e mais tardiamente na África, são tributários de uma consciência pan-africana, incluindo os africanos na diáspora. No Brasil, os movimentos de afirmação da negritude, como ação política organizada, têm suas origens nas ações da Frente Negra Brasileira; na contemporaneidade, os movimentos de afirmação e luta pela negritude e o direito à afro-descendência, incluindo a valorização de sua história, memória e herança cultural, têm concepções plurais a respeito das formas de luta e encaminhamento das plataformas políticas e afirmativas no país. Ver a respeito, entre outros, Munanga (1988); Ribeiro (1995); Sansone (2000). O texto das Diretrizes, para o que nos interessa, segue a tendência expressa em autores ligados a movimentos de ação afirmativa, e afirma que “ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política” (2004: 8).

6. Ver o trecho a seguir: “O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, *da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais*” (Brasil, Diretrizes, 2004: 8, grifos nossos).

7. Diferentemente das teorias que fundamentavam as idéias da supremacia branca e, portanto, de toda forma de racismo contra não-brancos, os teóricos da branquidade postulam o poder simbólico da idéia de branquidade para expurgar associações dominadoras historicamente associadas ao branqueamento, traduzindo a branquidade sob novas roupagens e sem associações homogeneístas ou racistas. Como uma das interpretações do sistema racial brasileiro, a bipolarização encerra a branquidade numa responsabilidade inescapável, associando-a irremediavelmente ao prestígio social, econômico e político (Ware, 2004: 8), e também à responsabilidade pelas arbitrariedades contra populações negras cometidas historicamente e ainda sentidas. Sendo a hierarquização étnico-racial um construto social, também o é a idéia de branquidade concebida como essencialmente racista. Dessa maneira, o poder excludente e destrutivo da branquidade pode ser desconstruído, fazendo surgir possibilidades de interpretação da questão racial brasileira e de suas alternativas de consciência social com vistas à superação de qualquer forma de

violência simbólica. A supremacia branca, embora sentida na experiência sócio-histórica, é, contudo, permanentemente negada. Como proceder à ressignificação da branquidade num cenário de baixa consciência da homogeneidade racista impressa culturalmente a essa forma identitária na construção histórica do racismo no Brasil? Como evitar opor à branquidade solipsista outras formas também equivocadas de interpretação da realidade sócio-racial, como se vê, em alguma medida, nas plataformas de negritude?

8. O solipsismo, para utilização nesse contexto, consistiria em transformar-se um referente (a branquidade) em referente único para a compreensão dessa própria realidade, disso decorrendo o fato de que a percepção é assumida como a medida da realidade, tida, então, como o próprio mundo. Em reflexão sobre os paradoxos do solipsismo, Wittgenstein diria que o solipsismo absoluto é impraticável, uma vez que, ao criar a realidade do “eu”, esse mesmo eu o faz de maneira relacional, localizando, portanto, um outro (seu vizinho) diferente e potencialmente capaz de produzir outras percepções de realidade diferentes daquela única pressuposta pela percepção solipsista (Tugendhat, 1992). O interesse desta reflexão para a compreensão dos mecanismos do racismo histórico brasileiro está em que, ao criar a narrativa do percurso do branqueamento como realização identitária do Brasil, não foi possível (como se pretendia) suprimir a dispersão identitária social, dispersa e regionalizada, configurando-se, então, um mosaico de tensões em que, mesmo estando o branqueamento no centro e as outras maneiras identitárias na sua periferia, não foi possível validar a pretensão de totalidade e o ideal de homogeneidade étnico-racial pressupostos nas narrativas de sua pseudo-democracia racial. Alçando a

branquidade à condição de norma, e os não-brancos à de aspirantes, o racismo brasileiro localizou a mestiçagem como narrativa de uma perversão impetrada contra negros, impedidos de opções identitárias não-brancas. O sistema complexo e filigranado de classificação racial no Brasil, é visto, então, como parte do mito da democracia racial, responsabilizado, então, por mascarar a divisão bipolar dos brasileiros entre brancos e negros (Ware, 2004: 8). A postura solipsista pode ser sentida no Brasil contemporâneo quando se supõe, por exemplo, que classificar as pessoas como brancas é a norma, sendo todas as outras pessoas racializadas (Ware, 2004: 9); é provável que seja sentida também quando em alguns casos a alter-classificação de negros se transforma em norma, sendo consideradas *a priori* despolitizadas ou até mesmo racistas aquelas pessoas que se vêem como brancas ou mestiças ou classificam os outros como brancos ou mestiços.

9. Nesse caso, poderíamos dizer de uma “branquidade normativa”: “O discurso do racismo está se tornando cada vez mais impregnado de noções que atribuem deficiências culturais a minorias étnicas. Essa culturalização do racismo constitui a substituição do determinismo biológico pelo cultural. Isto é, um conjunto de diferenças étnicas reais ou atribuídas, representando a cultura dominante como sendo a norma, e as outras culturas como diferentes, problemáticas e, geralmente, também atrasadas” (Essed, 1991: 174).

10. A expressão “arena historiográfica” é aqui utilizada para expressar um cenário de produção interpretativa sobre a África, sua história e cultura, em que seja possível verificar a presença de um substancial esforço investigativo e reflexivo, expresso também por meio de diferentes tendências e controvérsias,

além da existência de debate entre profissionais sobre métodos, fontes e formas de tematizar, pesquisar e compreender a história da África. A despeito do esforço interpretativo realizado pelos pioneiros centros de pesquisa e estudo sobre a África no Brasil, como é o caso do Centro de Estudos Afro-Orientais (criado em 1959 na Universidade Federal da Bahia), do Centro de Estudos Africanos (criado em 1963 na USP sob a denominação Centro de Estudos e Cultura Africana) e do Centro de Estudos Afro-Asiáticos (criado em 1973 na Universidade Cândido Mendes, tributário do extinto Centro de Estudos Afro-Asiáticos), e também por centros e núcleos de estudos criados a partir dos anos 1990 dentro do processo de reflexão sobre a importância da África para a compreensão do Brasil, essa produção vivencia, salvo o esforço individual de seus excelentes pesquisadores, alguns impasses e problemas, como, por exemplo, o da investigação da história da África pelo viés exclusivo de sua importância ou relevância para a compreensão do Brasil (Zamparoni, 2007). Esse movimento, embora legítimo, se sobrepõe legitimamente a esforços investigativos mais abrangentes acerca da história da África em suas especificidades (regionais, sociais e culturais). O que se verifica, então, é um contexto em que há esforços significativos de interpretação da história da África no Brasil, em especial por seu interesse para a compreensão da diáspora, mas que se encontram ainda dispersos e são evidentemente lacunares. Some-se o fato de que não há historiografia africana ou sobre a África em moldes “acadêmicos ocidentais” disponível no Brasil. Ademais, é ainda pouco substantiva a difusão social do que se produz no Brasil sobre história da África, e é provável que somente daqui a três anos comece a escola brasileira a se apropriar dessa produção. Talvez também conscientes

dessa precariedade, nem a Lei nem as Diretrizes falam em “Historiografia da África”. Aliás, o termo “historiografia” não comparece em nenhum momento nessa regulamentação, o que provavelmente também revela a inexpressiva participação dos historiadores em seu processo de formulação e validação legal.

11. “O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o *jeito próprio de ser*, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (Brasil, Diretrizes, 2004: 13, grifos meus).

12. É importante ressaltar que essa complexidade de que falamos deve-se a uma série de fatores conjugados (como, por exemplo, o distanciamento entre as reflexões produzidas na universidade e em escolas da educação básica, e, pela mesma razão, entre a produção

historiográfica e a produção didática de história). Distanciamos-nos das análises que tributam aos professores da educação básica, e a eles exclusivamente, o despreparo para uma abordagem problematizadora e abrangente da historiografia na aula de história. Embora seja este um componente presente ao ensino de história, ele não explica, isolada e exclusivamente, o cenário verificado em algumas situações, em que a historiografia, embora amadurecida na abordagem de temáticas específicas, não comparece no ensino de história de maneira substantiva. Ademais, é preciso lembrar que o conhecimento produzido em sala de aula de história tem outras finalidades, outros fundamentos e, como afirmam alguns teóricos, outra epistemologia que aquela que rege a produção do conhecimento histórico acadêmico (Chervel, 1990; Goodson, 1997; Juliá, 2002).

Referências bibliográficas

- APPIAH, Kwame Anthony. 1997. *Na casa de meu pai; a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- ARAÚJO, Joel, & CARDOSO, Patrícia de Resende. 2003. Alforria curricular através da Lei 10.639. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 30, nov. 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/030/30caraujo.htm>. Acesso em: 10/8/2007.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece 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”, e dá outras providências.

- . Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – Relatório.
- . Ministério da Educação/Secad. 2004. 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.
- CHERVEL, André. 1990. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229.
- ESSED, P. 1991. *Understanding everyday racism: interdisciplinary theory*. Londres: Sage.
- FACAL, Ramón López. 2002. La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. *VI Congreso de la AHC*. Usos públicos de la historia. Zaragoza, 19-21.
- GOODSON, Ivor. 1997. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- HASENBALG, C. 1979. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal (2ª ed. 2005). Belo Horizonte: Editora UFMG/ Rio de Janeiro: Iuperj).
- & SILVA, N. V. 1999. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional. In: _____, SILVA, N. V. & LIMA, M. (orgs.). *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- JULIÁ, Dominique. 2002. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. & MACEDO, E. (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 37-72.
- LAVILLE, Christian. 1999. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino da história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Humanistas Publicações, vol. 19, nº 38, p. 125-138.
- MATTOS, H. & ABREU, M. C. 2006. Subsídios para uma leitura crítica dos PCNs e das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. *Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*. Belo Horizonte, PUC-Minas, Virtual, v.1, p. 49-59.
- MUNANGA, Kabengele. 1988. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática.
- RIBEIRO, Fernando Rosa. 1995. O que é ser negro ou africano, afinal de contas? *Estudos Afro-Asiáticos*, (27): 203-211.
- SANSONE, Lívio. 2000. Os objetos da cultura negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. *Revista Mana*.
- . 2004. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: Edufba /Rio de Janeiro: Pallas.
- SOVIK, Liv. 2004. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e *media* no Brasil. In: WARE, Vron (org). *Branquidade; identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, p. 363-386.
- TARDIF, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- TUGENDHAT, Ernest. 1992. Wittgenstein: a impossibilidade de uma linguagem privada. *Revista CEBRAP*, nº 32.
- VIANA, Hermano. 2004. Mestiçagem fora do lugar. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, 27/6/2004, p. 4-6.
- WARE, Vron. 2004. Introdução – O poder duradouro da branquidade: um dilema a solucionar. In: _____ (org). *Branquidade; identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, p. 7-40.
- ZAMPARONI, Valdemir. 2007. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 59, nº 2, abr./jun.2007.

Resumo

Este artigo propõe reflexões sobre os desafios que se colocam aos docentes no cenário educacional posterior à Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e da educação das relações étnico-raciais na educação básica. Problematizando pressupostos e paradoxos presentes no texto da lei e das diretrizes correlatas, identificam-se os impactos, desafios e desdobramentos teórico-práticos de sua recepção no ensino de história.

Palavras-chave: Lei nº 10.639, ensino de história, prática docente

Abstract

This paper proposes reflections on the challenges faced by teachers after the Law 10.639/03 introduced the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, and of ethnic and race relations, in elementary education in Brazil. While discussing presumptions and paradoxes in the text of the law, it identifies its impacts, its challenges and its theoretical and practical consequences in history teaching.

Key words: Law 10.639; history teaching; teaching practice.

Résumé

L'article contient des réflexions sur les défis posés aux enseignants par la Loi nº 10.639/03, qui a rendu obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la culture Afro-Brésilienne et Africaine, ainsi que des rapports éthniques-raciaux, au niveau de l'éducation élémentaire au Brésil. En discutant des présuppositions et des paradoxes présents dans le texte de la loi, il identifie ses impacts, ses défis, et ses dédoublements théoriques et pratiques sur l'enseignement d'histoire.

Mots-clés: Loi 10.639/03, enseignement d'histoire, pratique de l'enseignement.