

SILENCIAMENTOS E NEGAÇÃO DO NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA

SILENCES AND DENIAL OF THE NEGRO IN HISTORY TEACHING

Francy Leyla Salazar da Silva 1

Resumo: O artigo reflete sobre os silenciamentos e negação do negro no ensino de História, ao longo da sua formação no Brasil, ao mesmo tempo que analisa a constituição da imagem de nação forjada pela elite que se sobrepujou a toda uma sociedade, se utilizando da História, enquanto disciplina ensinável. Por outro lado, buscamos historicizar brevemente o contexto de surgimentos dos movimentos e organizações negras. Esse texto é parte da dissertação de mestrado pelo ProfHistória- UFT, sobre as relações étnico-raciais no ensino de História numa escola cívico-militar. Como metodologia utilizamos da pesquisa bibliográfica sobre o campo da História das Disciplinas e sobre o processo de escolarização dos negros. Pretende-se com este trabalho demonstrar o lugar ora de negação ora de folclorização do negro na construção da nação e do Estado Nacional, o que foi legitimado através do ensino escolar; bem como reafirmar sua luta por inserção de uma nova história e superação do racismo.

Palavras-chave: Ensino de História. Relações Étnico-Raciais. Escolarização dos Negros. Movimento Negro.

Abstract: The article reflects on the silencing and denial of blacks in the teaching of History, throughout their education in Brazil, while analyzing the constitution of the image of a nation forged by the elite that surpassed an entire society, using History, as a teachable discipline. On the other hand, we seek to briefly historicize the context of the emergence of black movements and organizations. This text is part of the master's thesis by ProfHistória-UFT, about ethnic-racial relations in the teaching of History in a civic-military school. As a methodology, we used bibliographical research on the field of History of Disciplines and on the process of schooling of black people. The aim of this work is to demonstrate the place, sometimes of denial, sometimes of folklorization of black people in the construction of the nation and the National State, which was legitimized through school education; as well as reaffirming its struggle for inserting a new history and overcoming racism.

Keywords: History Teaching. Ethnic-Racial Relations. Schooling of Blacks. Black Movement.

Introdução

Pensar a trajetória do Ensino de História no Brasil, na atual conjuntura de busca por outras epistemologias é também pensar nos seus silenciamentos acerca do protagonismo das populações negra e indígena, no tocante as suas contribuições no processo de formação da sociedade; é evidenciar a negação e o abandono relegado a esses povos, expor o racismo que se estruturou e se institucionalizou por trás de um discurso que por muito tempo foi evocado como verdadeiro, de que o Brasil seria um país “racialmente democrático”.

Trata-se de refletirmos sobre a História que nos foi negada, especialmente a que nos remete à África; sobre a humanidade “roubada” ou inferiorizada dos povos colonizados, sobretudo pelo processo de colonização e da colonialidade; sobre as estruturas que se forjaram nos períodos imperial e republicano para manter negros e negras, e indígenas na condição de subalternizados, situação que ainda persiste nos dias atuais.

Nesse trabalho, em específico, salientamos com maior ênfase os silenciamentos acerca do protagonismo das populações negras no tocante as suas contribuições no processo de formação da sociedade. Esses silenciamentos vêm sendo reproduzidos ao longo do tempo na formação de alunos e professores, haja vista o currículo adotado nas nossas escolas ter privilegiado os saberes de um grupo hegemônico em detrimento de outros tão relevantes e necessários quanto. De modo que aqui buscamos compreender o currículo, segundo a concepção de educação freiriana, em que sua construção deve estar contextualizada e influenciada “pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção, a saber: educandos, educadores, gestores, pais, comunidade educativa” (SCOCUGLIA, 2005, p. 82).

Assim podemos afirmar que a história que aprendemos nos bancos escolares ainda está longe de retratar a real situação vivenciada pelos brasileiros, especialmente a população negra, a quem foi negada a participação política e a plena cidadania no processo de construção do Estado Nacional. Já consolidado, esse Estado caminhou no sentido de assegurar a eficácia dos diversos mecanismos de barragem ao povo preto, entre eles a própria educação.

Neste sentido, pretende-se evidenciar as ideias de consolidação do Estado Nacional e de identidade nacional que impulsionaram as elites brasileiras do período imperial e republicano, minimizando e mesmo apagando a participação dos negros nesse processo. E como o papel desempenhado pela historiografia e pela História enquanto disciplina escolar tem corroborado para a naturalização do imaginário europeu, e subalternização epistêmica dos povos colonizados. Destarte os esforços das organizações sociais negras ao longo de toda a República pela inserção de uma educação não-racista e pluriétnica.

O negro no ensino de História do Brasil

A concepção de educação pública para a população negra é historicamente constituída de negação e ausência, desde a proposta educacional dos jesuítas no período colonial ao projeto de República pautado no modelo europeu. Ao negro coube o lugar de depreciação institucional, ora em virtude da escravidão, ora pela tentativa de sua erradicação pela prática eugênica da nova República, perpassando pela limitação ou impedimento dos libertos aos bancos escolares durante o Império.

A História enquanto ciência se constituiu no século XIX, tomando o progresso europeu como parâmetro de análise para as demais sociedades, julgadas sobre o aspecto etnocêntrico “civilizatório”. O historiador francês François Furet (1986, p. 135) considerou fundamental sua presença nos currículos ocidentais a partir do século XIX por ser a disciplina, que segundo ele, fornecia o “sentido do progresso da humanidade”, atribuindo à história uma “importância pedagógica por ser a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras” (FURET apud BITTENCOURT, 2018, p. 127). É com base nesse modelo de uma história pautada na genealogia das nações, que o ensino de história no Brasil nasce vinculado aos interesses de uma elite branca, cristã e patriarcal, e que buscou se firmar como classe dominante por meio de um passado que se apresentava por uma sucessão cronológica das realizações de grandes homens. Foi ainda durante seu processo de constituição como disciplina escolar autônoma, que a História estabeleceu relações com a ação do Estado (TOLEDO, 2005), sendo implantada no Brasil, primeiro como disciplina escolar e muito posteriormente como disciplina

acadêmica (FONSECA, 2006).

Data ainda da época do império, o anseio da classe senhorial do Brasil em “forjar-se a si mesmo” como classe dominante, se utilizando para tanto do Estado, “sob a proteção da Coroa”. A nova nação deveria se apresentar de acordo com o entendimento das chamadas “nações civilizadas”, ou seja, não-segmentada, sem intermediação entre “Nação e Cidadão” (MATTOS, 1987). Porém, o Brasil não era visto dessa maneira em suas relações.

A elite imperial, tendo em vista as “diretrizes conceituais europeias de Nação, Pátria, Liberdade” (TOLEDO, 2005), criou sua própria concepção de liberdade, de sociedade civil e de política, limitadas a seus interesses. Constituída por “fazendeiros, comerciantes, capitalistas, membros da alta burocracia leiga e eclesiástica, intelectuais e pequenos funcionários do governo” (TOLEDO, 2005, p. 3), essa elite ansiava por produzir uma imagem positiva de nação. Para isso era necessária a construção de um saber sobre o passado nacional, que reconhecesse o país como “uno”.

No entanto, o cenário do Brasil do final do XIX era de um território marcado pelo processo da colonização, com numerosa massa de desocupados livres, predominantemente mestiços e pretos forros, que muito raramente eram integrados ao crescente mercado de trabalho livre e urbano, e marcado ainda pela continuidade de um regime que já ultrapassava os três séculos, a escravidão. Contudo é válido lembrar que a concepção de trabalho braçal para o período, ainda estava associada ao trabalho escravo. A presença desses grupos provocava na elite a sensação de desordem. Ao mesmo tempo que ela “buscava formar em poucas gerações uma nação homogênea”, precisava legitimar as diferenças e desigualdades na sociedade imperial. Assim afirma Toledo (2005):

Esse era exatamente o desafio a ser enfrentado pela classe senhorial: criar as condições para que as relações de poder inscritas na ordem econômica escravista fossem toleradas, vivenciadas e interiorizadas por cada um dos agentes sociais. Para tanto teve que sublinhar com maior ênfase os monopólios que os fundavam e os distinguiam como classe dirigente: os monopólios da mão-de-obra e da terra, dos negócios e da política (TOLEDO, 2005, p. 3).

Mattos (1987) lembra o papel assumido pelo Império como um corpo político uno e indiviso, no tocante a busca pela unidade nacional: “Se a nação não se apresentava daquela forma, o território do Império deveria ocupar o seu lugar, sendo a sua integridade e indivisibilidade, um dogma político” (MATTOS, 1987, p. 85-86). Desses princípios surgira o entendimento empreendido pela classe senhorial do ideal de sociedade nacional, e por extensão, de um Estado nacional.

Se por um lado era impossível erigir uma nação sem a mínima instrução da elite política, no sentido de também mudar a mentalidade colonial, por outro, manter a população negra livre e escrava sem acesso as letras fazia parte aparentemente do projeto da nova nação. Nascimento (1940, p. 220 apud GONÇALVES e SILVA, 2000, P. 135) aponta que durante o período colonial “se proibia o alfabeto nas casas-grandes”, inclusive “a descendentes dos fidalgos e dos afortunados portugueses”, mas principalmente aos “africanos escravizados”. Estes eram impedidos de aprender a ler e escrever, e de frequentar escolas quando estas existiam. Apesar disso, verificou-se iniciativas particulares, como a de alguns padres jesuítas que ofereciam aos filhos de seus escravos uma instrução mínima em escolas catequéticas. Porém, como ressalta Gonçalves e Silva, em seus estudos sobre a escolarização dos negros, “alguns casos de escolarização de escravos em mãos jesuítas se devem muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino do cativo” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.183).

O projeto da elite senhorial em manter-se como classe dirigente e distinta veio de encontro ao projeto de educação escolar secundária, que acabou por se apresentar como caminho possível para a unidade cultural desejada. O Imperial Colégio D. Pedro II, fundado em 1838, seria o principal “irradiador das propostas educativas do Império” (TOLEDO, 2005, p. 4).

Os estudos sobre a história das disciplinas apontam o Colégio Pedro II como berço das disciplinas escolares no Brasil (ABUD, 1993); (TOLEDO, 2005); entre outros. Sob a ação da Igreja e do Estado, a História foi se institucionalizando como disciplina escolar, constituída de conteúdos úteis aos anseios da classe senhorial. O programa de ensino de História teria um “caráter humanístico”, inspirada no caso francês de estudos das “humanidades clássicas”. Assim, a história ensinada no Colégio Pedro II baseava-se na genealogia das nações, com o objetivo de compreender o processo de origem das nações europeias, vistas como parâmetro ideal de “mundo civilizado” e de progresso. A história nacional apareceria no interior das grandes nações, no processo civilizatório da humanidade, basicamente como um apêndice. Como destaca Bittencourt sobre o ensino da história nacional: “A História do Brasil tal como se apresentou (...) nunca foi conteúdo considerado essencial para a formação da identidade nacional, o que vale também para os tempos atuais” (BITTENCOURT, 2008, p. 156). Desse modo, era o saber universal sobre a surgimento das nações europeias, que orientava o estudo da Pátria brasileira (TOLEDO, 2005).

Nesse período a disciplina História compunha uma cadeira juntamente com a Geografia, ganhando autonomia a partir de 1848 (o que será perdida e reestabelecida algumas vezes ao longo do seu curso). Vale ressaltar que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi responsável pelas primeiras produções historiográficas sobre o Brasil, apoiadas em autores brasileiros e estrangeiros. Enquanto o Colégio Pedro II tornou-se a maior referência nas produções didáticas, cujos compêndios serviam de base para demais instituições de ensino secundário no país. Assim a história ensinada tinha por objetivo ressaltar o patriotismo, sendo a História do Brasil dividida em fases políticas, porém com menor importância que a História Geral, como já dissemos anteriormente.

Com o processo de abolição caminhando paralelo a campanha republicana registrou-se nos fins do XIX, o que pareceu ser uma leve preocupação com a instrução de homens livres, no sentido de instruí-los para as novas modalidades de trabalho recém-introduzidas (PERES, 1995). O Decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, permitia a criação de cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte. Contudo essas escolas eram vetadas aos escravos. Apesar de tal veto ter sido derrubado no ano seguinte pela reforma no ensino primário e secundário, proposta pelo próprio Leôncio de Carvalho, na maioria das províncias, mesmos os negros livres e libertos continuavam sem poder frequentar a escola (PERES, 1995). Como podemos constatar nos escritos de Gonçalves e Silva:

Em suma, as escolas noturnas apresentaram no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente (GONÇALVES e SILVA, 2000, pp. 184-185).

Apesar de não ser unânime é importante ressaltar que alguns poucos intelectuais do império defendiam “ideias que preconizavam a educação dos libertos como uma medida complementar e necessária à própria Abolição” (FONSECA apud GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 185). É o caso do jurista Perdígão Malheiros (1837), que defendia uma educação “moral”, “religiosa” e “profissional”, que desse ao ex-escravizado alguma garantia de sobrevivência. O escritor José de Alencar, o “indianista”, falava em libertar o escravizado somente quando “este fosse redimido da ignorância, do vício, da miséria e da animalidade” (FONSECA apud GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 185). Fica evidente aqui que a educação planejada para esse grupo serviria mais como mecanismo de controle, além de expor o pensamento racista da época. Contudo o projeto de “escolarizar escravos” não sairia do papel. Por iniciativas bastante particulares, um ou outro escravizado alcançava uma instrução elementar, o que também não significa expressamente

sua escolarização nos ambientes formais.

Em 1870, um projeto de lei previa que os senhores garantissem aos filhos libertos de seus escravos, algum tipo de instrução elementar, sempre que possível, além do cuidado, até que estes alcançassem a maior idade. Os senhores de escravos de imediato rejeitaram a proposta, e o projeto-lei foi abandonado, aprovando-se a “Lei do Ventre Livre” em 28 setembro 1871, que transferia ao Estado a responsabilidade pela instrução das crianças recém-libertas, mas somente das que fossem entregues à sua tutela. Em geral a maioria dos senhores optavam por ficarem com os filhos “recém-libertados” de suas escravas, legando a estes o mesmo tratamento dado aos cativos, ou seja, a “educação que se guiava pelo chicote” (FONSECA, 2000, p. 37 apud GONÇALVES e SILVA, 2000). Gonçalves adianta que tal projeto, se fosse colocado em prática poderia ter contribuído para mudar a situação de abandono de muitos ex-escravizados nos idos da República.

O fim da escravatura e em seguida a instauração do Regime Republicano, consolidando a nova ordem capitalista, não alteraram significativamente a situação do negro no Brasil. A legalização da liberdade não garantiu ao ex-escravizado o acesso a estrutura que lhe daria alguma condição de melhoria de vida: terra, educação, trabalho, moradia, saúde etc. (DOMINGUES, 2007). Aliás, o objetivo do ensino de “História da Pátria” ou “História Regional” nas escolas primárias do período, seguindo o mesmo viés, passava a ser o de “sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e propriedades” (BITTENCOURT, 2018, p. 137).

A partir da Revolução de 1930, a educação ganha destaque na perspectiva da constituição de uma identidade nacional. À História caberia “a formação de um determinado tipo de cidadão” (SCHMIDT, 2012). Como explica Abud (1993, p. 167): “cidadão era o participante, como membro de grupos dirigentes, da vida política. Muito embora a legislação consagrasse a igualdade de todos perante a lei, isto não passava de um sonho”. Considerado como cidadão de “segunda ou terceira classe”, o negro seguia invisibilizado na escola, na historiografia oficial, e conseqüentemente nas produções didáticas, com uma classe dominante esperançosa de seu desaparecimento real. Abud (1998) revela como a produção dos livros didáticos da primeira metade do século XX apresentavam a pessoa do negro:

Ao outro elemento formador do brasileiro, dominado pelo colonizador, o negro, os livros dedicavam pouco espaço como objeto da Etnografia/ Antropologia. Ele sempre era tratado como mercadoria, produtor de outras mercadorias. Enquanto ao índio se conferia o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação (ABUD, 1998, p. n.).

Um fragmento de texto de livro de didático de 1955 confirma a narrativa de Abud:

Em conseqüência da maior robustez física do elemento europeu, da imigração do mesmo, da extinção do tráfico de escravos há quase um século e do efeito das leis da hereditariedade no crescimento demográfico de nosso país, tem sido cada vez maior o embranquecimento do nosso povo (MAGALHÃES apud ABUD, 1998, p. n.).

O povo brasileiro era tratado majoritariamente como branco nos materiais didáticos, como ressalta Abud (1998). Havia uma tendência em invisibilizar propositalmente a presença afrodescendente, tida como inferior, o que ainda era reforçado pelas teorias racistas que circularam o mundo nos finais do século XIX e na primeira metade do XX. No Brasil, a ideologia eugênica se daria por meio da “ideologia de branqueamento” da população, iniciada com a segunda onda emigratória europeia, patrocinada pelo próprio Estado, cujo objetivo seria um suposto “melhoramento da raça” e “purificação do sangue”; uma clara política de extermínio dos negros, sobre o pretexto de substituição da mão de obra negro-escrava. Domingues

(2002), em seus estudos sobre a ideologia do branqueamento na cidade São Paulo nos idos da República, revela que o branqueamento enquanto modalidade do “racismo à brasileira” era tratado no período do pós-abolição como “um processo irreversível no Brasil. Prova disso eram as previsões que se faziam acerca do desaparecimento do negro no Brasil. Segundo o autor, as estimativas mais confiáveis previam sua extinção entre 50 a 200 anos, sendo essas previsões difundidas nos documentos oficiais do Governo, como no Censo de 1920, materializado no texto de apresentação de Oliveira Viana em 1922. Contudo, o objetivo seria mais de um branqueamento de cunho fenotípico, que genotípico (DOMINGUES, 2002, p. 566).

O fato dos censos realizados entre os fins do século XIX e início do XX apontarem para uma suposta diminuição da população negra, só torna mais evidente a eficácia da ideologia do branqueamento, que opera no sentido não só do clareamento fenotípico da população, mas também no apagamento histórico, cultural e epistêmico dos descendentes de africanos, levando aqueles, cujos traços poderia aproximá-los de alguma forma do branco, a negar sua negritude.

A identidade nacional brasileira seria marcada pela ideia de mistura, pela miscigenação, mas não sem um intenso debate entre os eugenistas brasileiros, os desejosos de uma pureza racial e àqueles que viam na mestiçagem a única saída para o “país tropical”. Stepan (2005) em seus estudos sobre raça, eugenia e gênero, demonstra que a grande preocupação dos eugenistas era homogeneizar a “raça nacional”, ainda que fosse para criar uma identidade mestiça ou, para outros, uma nacionalidade em processo de branqueamento.

A negação da discriminação evidenciada pela falta de oportunidades à população negra passou a ser sistematizada no discurso de vários autores defensores da democracia racial, pela qual haveria uma harmonia entre as raças. Ao enfatizar a mestiçagem do período escravocrata Gilberto Freyre, tornou-se um dos principais defensores da democracia racial. Porém, o “mito da democracia racial não nasceu em 1933, com a publicação de Casa-Grande & Senzala, de Gilberto Freyre, mas ganhou, através dessa obra, sistematização e status científico” para a época (BERNADINO-COSTA, 2002, p. 251). Na obra, Freyre (1957) aponta para uma suposta benevolência da escravidão, além de romantizar as relações entre senhores e escravas, exaltando a mestiçagem.

Pereira (2014) ressalta que em estudos clássicos sobre a História do Brasil, como os de Caio Prado Jr e Sérgio Buarque de Holanda a participação dos negros na formação do Brasil ficou restrita apenas ao aspecto econômico como mão-de-obra, ou seja, como escravo. Prado Jr (1965) ao escrever sobre a presença dos negros afirmou:

A contribuição do escravo preto ou índio para a formação brasileira é, além daquela energia motriz, quase nula. Não que deixasse de concorrer, e muito, para a nossa ‘cultura’ no sentido amplo em que a antropologia emprega a expressão, mas é antes uma contribuição passiva, resultante do simples fato da presença dele, e da considerável difusão de seu sangue, que uma intervenção ativa e construtora (PRADO Jr, 1965, 270 apud PEREIRA, 2014, p.35).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Sérgio Buarque de Holanda, em “*Raízes do Brasil*” (1999), compreende o negro como uma mão-de-obra fundamental para a colônia, porém nos demais aspectos formadores da sociedade, o autor destaca como determinantes, os fatores ligados à matriz ibérica (HOLANDA, apud PEREIRA, 2014).

A partir da década de 1980, sob a influência da história cultural, uma nova historiografia passa reinterpretar a escravidão dos fins do XIX que marcou decisivamente o início do Brasil contemporâneo, ressaltando a subjetividade do escravizado e sua capacidade de iniciativa, contrariando as análises sociológicas anteriores, que contribuíram para reforçar o racismo científico, ainda que de forma não intencional. Pereira (2014) alerta para o fato da historiografia, especialmente a retratada nos livros didáticos, mesmo com algumas mudanças provocadas pela Lei 10.639/2003, ainda desconsiderarem os africanos escravizados em suas culturas originais, ou mesmo o impacto do encontro e desencontro com os europeus e indígenas, levando-

-os em conta, essencialmente a partir dos seus papéis como trabalhadores escravos, ou seja, a partir da ótica econômica.

Uma história por “nós”: o princípio das organizações negras

Mediante o quadro de negação, discriminação e abandono no pós-abolição, a população negra foi impelida a ser organizada. Vários estudos sobre a trajetória do Movimento Negro demonstram a existência de entidades de defesa da “raça” negra desde o início do regime republicano, em diferentes regiões do país. Contudo o poder de mobilização desses grupos era pequeno, sendo mais expressivo nos grandes centros, especialmente em São Paulo, onde se desenvolveu a imprensa negra. Gonçalves (2000) destaca que uma das principais bandeiras de luta e que sempre esteve presente na agenda do movimento negro, é o direito à educação, ainda que concebida com diferentes significados ao longo do tempo:

Ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337).

Apesar da baixa escolaridade alcançada pela população negra na primeira metade do século XX, as organizações negras não mediram esforços para garantir instrução mínima aos seus filiados e aos filhos de seus filiados. Como atesta Regina Pahim (1993), foram essas entidades, que na ausência de uma política educacional por parte das autoridades constituídas, passaram a ofertar escolas, visando alfabetizar adultos e crianças. Os jornais da denominada Imprensa Negra se constituíram importantes veículos de divulgação e incentivo ao estudo, salientando “a importância de instrumentar-se para o trabalho” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 193).

As organizações negras como um fenômeno de luta e resistência principiaram ainda no período escravocrata, com ações conjuntas como na formação de quilombos e irmandades de pretos forros ou individualmente no enfrentamento da “lida” cotidiana com os senhores. As manifestações religiosas e culturais negras sempre foram marcos de resistência. Porém, como movimento político de mobilização racial pode-se afirmar que este nasceu junto a nova conjuntura do país, ou seja, a recém abolida escravidão e a nascente República. Trata-se de organizações “que assumem posturas e deliberação constantes em estatutos, discursos, escritos e manifestações, contra o preconceito e a discriminação racial” (PEREIRA, 2014, p. 43). Ou como define Regina P. Pinto: “Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (PINTO apud DOMINGUES, 2005, p. 105). A autora ressalta que o termo “movimento negro” foi utilizado pela primeira vez pela Frente Negra Paulista, no seu jornal a “Voz da Raça”, em 1934, no sentido de identificar a organização como um movimento. Seu uso, no entanto, só se tornará recorrente a partir da década 1970 com o Movimento Negro Unificado (PINTO, 1993).

Vários estudos, empreendidos especialmente por intelectuais negros, militantes do próprio movimento, passaram a descrever o processo de formação dessas organizações. O interesse em escrever sobre a história da trajetória dos negros no Brasil e de suas organizações recaem sobre as relações raciais quase sempre conflituosas no Brasil, porém, transvertidos de mito da democracia racial. Questionar a ordem social e racial sempre fez parte da pauta do movimento negro, porém, quase sempre esses questionamentos foram interpretados ou vistos de forma estereotipada, o que prejudicou um melhor entendimento sobre a formação da sociedade. Por isso Pereira (2014) fala da necessidade de historiar as lutas e conquistas prota-

gonizadas pelo Movimento Negro, para não parecer que estas “caíram do céu” como é o caso da Lei 10.639/2003, ou que foram simplesmente obra de um determinado Governo.

DOMINGUES (2007) faz um levantamento das fases do Movimento Negro como movimento organizado, entre os fins do século XIX e o decorrer de todo o século XX, embora destaque que em meio às duas primeiras houve períodos de desvinculação política do movimento, que atuava de forma mais desarticulada ou fragmentada. Além disso, nas duas primeiras fases registrou-se um forte vínculo com os valores da branquitude, com as ideias de assimilação dos negros ou de integração do mesmo à sociedade. É somente a partir da terceira fase, já de surgimento do Movimento Negro Unificado que passa a existir uma maior valorização dos movimentos de negritude, da ancestralidade. Como disse Domingues “O movimento negro organizado africanizou-se” (DOMINGUES, 2007, p. 116). Contudo, é importante destacar que nessa primeira fase dos idos da República, marcada pelo abandono as populações negras do pós-abolição por parte do Estado, surgem diversas agremiações e clubes negros, “de cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural”, que já apontavam para os problemas que afetavam em particular, os negros.

Parte dessas organizações estiveram vinculadas a Imprensa, a partir de meados do século XIX, ainda que de maneira tímida, tomando formas mais expressivas com a publicação de jornais como ‘Menelik’ (1915), ‘A Liberdade’ (1919), ‘O Getulino’ (1923) e o ‘O Clarim da Alvorada’ (1924) (Pereira, 2010). Sendo a Imprensa Negra quase toda de marca paulista, ainda sim, jornais negros circularam em várias outras partes do país, com destaque para o periódico pelotense “Alvorada” de maior duração da imprensa negra (1907-1965). Esses jornais eram os principais meios de denúncia contra o “regime de ‘segregação racial’ que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas” (DOMINGUES, 2007, p. 105).

A reivindicação de participação do negro na reformulação do caráter da identidade nacional alcança seu ponto máximo com a criação da Frente Negra Brasileira (1931) e seu jornal ‘A Voz da Raça’. A organização chegou a reunir milhares de negros, nas mais de 60 delegações e “grupos homônimos” espalhados em diversos Estados, mantendo um vasto programa de atividades destinadas aos seus membros, inclusive educacionais. A Frente Negra de caráter mais assimilacionista, também demonstrava ter consciência da sua condição racial. Porém, ao se tornar um Partido político a Frente Negra aproximou suas aspirações à extrema direita, ao Fascismo. Por ocasião do golpe do Estado Novo, em 1937, o Partido foi posto na ilegalidade, o que minou sua organização. (PEREIRA, 2010).

Diversas organizações negras entre clubes, agremiações, periódicos, ou grupos de cunho político surgiram em meio ao fim da Frente negra e o processo de redemocratização pós-Era Vargas. Em 1943, Solano Trindade criou no Rio de Janeiro o Teatro Popular Brasileiro, de caráter mais social. Em 1944, foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN) por Abdias do Nascimento, editor do jornal “Quilombo”. Esse esteve ligado em 1945 à fundação do Comitê Democrático Afro-Brasileiro, passando a organizar encontros em que o negro se tornou participante ativo e não somente objeto de estudos. Em 1954, surge a Associação Cultural do Negro (ACN) reunindo nomes como de Solano Trindade, Abdias do Nascimento e Fernando Góes, com o propósito de aglutinar vários segmentos culturais do país. A ACN acabou se reduzindo a uma entidade filantrópica e assistencial. Com o Regime Militar de 1964, a militância negra mais organizada espalhou-se pelos movimentos sociais de resistência e luta contra a ditadura, atuando quase sempre na clandestinidade.

Entre as brechas que surgiram, algumas organizações se formavam, como o SINBA (Sociedade de Intercâmbio Brasil-África), no Rio de Janeiro, no início da década de 1970, e Grupo Palmares (1971), no Rio Grande do Sul, pioneiros da ideia do 20 de novembro, como dia de homenagem à Zumbi, e dia da Consciência Negra (SILVEIRA, 2003). Ainda sob o Regime Militar, surge em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo, agregando outros movimentos negros, contagiados pelas lutas dos negros norte-americanos contra o racismo, por políticas de ação afirmativas e pelos Direitos Humanos; e também pela luta das nações africanas pela independência. Pereira (2010) ressalta que houve constantes trocas entre os movimentos

negros norte-americanos e o brasileiro, e que ambos se influenciaram através de jornais, congressos, pesquisas, além da própria militância. Uma das principais marcas dessa fase do movimento negro é a denúncia ao mito da democracia racial, reivindicação pela revisão da história acerca da participação do negro na formação do Brasil, e o caráter não-assimilacionista.

Desde a edição da Lei Afonso Arinos (1951), que não havia nenhum avanço jurídico-normativo, até que o Brasil passou a aderir as convenções e outros compromissos internacionais de formalidade. Por acreditar que a questão negra no país é um problema político ou de identificação política é que a militância negra tem buscado resolver tal questão por vias políticas. Nesse sentido, é que o Movimento Negro Brasileiro contemporâneo tem trilhado vários caminhos com o objetivo de pressionar as instituições para eliminar as desigualdades e garantir a igualdade de oportunidades, a dignidade de tratamento e o exercício de direitos para a população negra.

O Movimento Negro, e dentro deste o movimento de mulheres negras, como atesta Gonçalves e Silva (2000) passaram praticamente as duas décadas, de 80 e 90 envolvidos com as questões da democratização do ensino, ora mobilizados na denúncia contra o racismo na ideologia escolar, ora partindo para ações mais concretas. Até chegar a constituir um programa educacional na forma da Lei, como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para um Ensino de História da África e dos Afro-Brasileiros, e educação das relações étnico-raciais, uma longa caminhada foi percorrida por esses movimentos sociais negros, e pela legislação brasileira. Por isso o protagonismo negro na história tem sido reivindicado e evidenciado por essas organizações no Brasil, desde o pós-abolição, e mais eficazmente nesse último século. Uma história que ainda é negligenciada nos espaços públicos de poder, em especial nas escolas.

Considerações Finais

De modo geral, percebemos que o protagonismo negro não aparece no contexto histórico da formação do Ensino de História, enquanto disciplina escolar, mesmo porque nem a história nem os povos da diáspora faziam parte do projeto de construção da nação, forjada pela elite brasileira, constituída a partir de uma base eurocêntrica. A historiografia oficial seguiu inviabilizando as lutas dos movimentos sociais negros, ao negar, e mesmo inferiorizar o “lugar de fala” dos mesmos. Entretanto, aqui destacamos os esforços da intelectualidade negra em evidenciar de forma sistematizada, essas lutas e protagonismos, além de estabelecermos um diálogo com a história das disciplinas escolares.

Entre avanços e atrasos que se seguiram na educação, está o processo de difusão e ampliação da escola, especialmente a pública de ensino primário e secundário; as reformas educacionais (só o período varguista registrou pelo menos duas importantes reformas, a de Francisco Campos de 1931, e de Gustavo Capanema, de 1942); a formação de professores; a supressão da disciplina de História pelos Estudos Sociais no ensino fundamental no período da Ditadura Militar. A Constituição de 1988, tornou-se um marco na redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira, quando em seus artigos 215 e 242 passou a assegurar em Lei o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições dos diferentes povos na formação do Brasil (SILVA JR, 2000). A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996), nos remete aos anseios da própria CF/88, pois reflete à finalidade da educação em todo âmbito nacional. Trata-se da nossa principal lei educacional, que rege todos os níveis da educação básica, e busca garantir ao educando, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Ainda sobre os avanços na educação, destacamos a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's/1998), que busca incentivar uma educação transversal com base na pluralidade cultural; e finalmente a obrigatoriedade das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais como orientação para a educação das relações étnico-raciais e implementação do ensino de História da África e dos afro-brasileiros e indígenas, bem como de suas culturas.

Outros eventos também importantes no campo da educação marcam o último século, como a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial ou Lei 12.288 de 2010, que propõe a efe-

tivação da igualdade de oportunidades aos negros e o combate à discriminação racial; a Lei 12.711 de 2012, chamada Lei das Cotas, que prevê vagas por meio de seletivos nas Universidades e Institutos Federais à alunos de escola pública, à negros e indígenas autodeclarados. E por último a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca equiparar os currículos das escolas públicas e privadas em todo o país, entendida como controversa por alguns estudiosos¹.

Algumas dessas inovações que tratam mais claramente da educação das relações étnico-raciais representam um grande avanço no combate à discriminação racial num país racista como o Brasil, porém ainda apresentam uma série de dificuldades para sua total efetivação. Já se sabe que não basta a existência de uma lei, é necessário efetivá-la a partir de ações conjuntas, escola e sociedade, e não apenas por ações isoladas como tem ocorrido em tantas escolas do país (o que são extremamente válidas, porém insuficientes).

É preciso sim que o Estado promova formação para os professores nesta área em específico, mas é necessário também o enfrentamento ao racismo pedagógico, reforçado na ideia do despreparo educacional para trabalhar a temática das relações étnico-raciais. Professores e educadores precisam se mostrar sensíveis à questão étnico-racial, compreender o racismo para além das práticas da ofensa verbal, e como ele está entranhado nas nossas relações, e a partir da adoção de uma postura antirracista, se permitam conhecer e explorar didaticamente epistemologias outras. A escola antes de tudo, precisa abraçar a educação antirracista como seu principal projeto político pedagógico.

Referências

ABUD, K. M. **O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931.** Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p. 163-174.

ABUD, K. M. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Rev. bras. Hist.** [online]. 1998, vol.18, n.36, pp.103-114. ISSN 1806-9347. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006> Acesso em: 04 fev. 2020.

BRASIL. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular: Educação é Base.** Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951.** (Vide Decreto-Lei nº 3.688, de 3.10.1941). Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Lei Afonso Arinos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em 30 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 30 ago. 2020.

¹ Ver: SILVA, Mônica Ribeiro da. 2018. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em 30 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Lei de Cotas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em 30 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 30 ago. 2020.

BERNADINO-COSTA, J. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil.** Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, p. 247-273, 2002.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de Humanidades: Reflexões sobre o ensino de História.** Estud. av. vol.32 no.93 São Paulo May/Aug. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035> Acesso em: 02 jul. 2020.

DOMINGUES, Petrônio José. **Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930.** Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 3, 2002, pp. 563-599.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1980-542X.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala.** Lisboa, Livros do Brasil, 1957.

FONSECA, T. N. de L. e. **História e Ensino de História.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, L. A. **Negros e educação no Brasil.** In: LOPES, E. M. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (2000). **Movimento negro e educação.** Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez Nº 15.

MATTOS, Ilmar Rohlof. **O tempo saquarema: a formação do estado imperial.** São Paulo: Hucitec, 1987.

PERES, E. T. **“Tempo da Luz”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915).** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **“O mundo negro”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.** Rio de Janeiro. (Tese Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, 2010.

PEREIRA, A. M. **História do Negro no Brasil.** In: Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. / Organizado

por Amílcar Araujo Pereira – Brasília: Fundação Vale, 2014.

PINTO, R. P. **O Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade**. 1993. Tese (Doutorado em Antropologia) –Universidade de São Paulo. In: DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1980-542X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007> Acesso em: 30 ago. 2020.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. **História do Ensino de História no Brasil: uma Proposta de Periodização**, Revista História da Educação – RHE. Porto Alegre. v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-91.

SILVA JR, H. **Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa**. In: GUIMARÃES, A.; HUNTLEY, L. Tirando a máscara. Ensaio sobre o racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 359-387.

SILVA, M. R. da. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34|e214130|2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130> Acesso em 20 abr. 2021.

SILVEIRA, O. **Vinte de Novembro: história e conteúdo**. In.: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVERIO, Valter Roberto. (Orgs.) Educação e Ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília-DF: Mec/Inep, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **As reflexões curriculares de Paulo Freire**. Revista Lusófona de Educação [on-line], Lisboa, n. 6, p. 81-92, 2005. Disponível em:http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502005000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2020.

STEPAN, N. L. **“A hora da eugenia”: raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. 224p.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. **História do Ensino de História no Brasil: uma Proposta de Periodização**, Revista História da Educação – RHE. Porto Alegre. v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-91.

TOLEDO, M. A. L. T. **A Disciplina de História no Império Brasileiro**, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.17, p. 1 - 10, mar. 2005 - ISSN: 1676-2584.

Recebido em: 11 de junho de 2021.

Aceito em: 27 de outubro de 2021.