

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Walter Günther Rodrigues Lippold

A África no Curso de Licenciatura em História da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul:  
possibilidades de efetivação da  
Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso

Porto Alegre

2008

Walter Günther Rodrigues Lippold

A África no Curso de Licenciatura em História da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul:  
possibilidades de efetivação da  
Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Porto Alegre  
2008

Walter Günther Rodrigues Lippold

A África no Curso de Licenciatura em História da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul:  
possibilidades de efetivação da  
Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul como requisito parcial para  
obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em 10 de junho de 2008

---

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS

---

Prof. Dr. José Carlos dos Anjos – UFRGS.

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Magda Maria Colao – UCS

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Carla Cristina Dutra Búrigo – UFSC

---

## **Esclarecimento**

Esta Dissertação buscou desenvolver-se dentro da perspectiva da linha de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, coordenada pela Profa. Dra. Marlene Ribeiro.

Ela está inserida dentro da temática mais ampla e geral de “Formação de Professores no Mercosul/Conesul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai): princípios, objetivos, modalidades. Perspectivas de uma formação básica, comum, geral” .

Coordenador da Temática Geral

Professor Doutor Augusto Nivaldo Silva Triviños – UFRGS

Vice-Coordenadora

Professora Doutora Carmen Lucia Bezerra Machado - UFRGS

*Dedico esta dissertação ao meu antigo Professor Lindinho.*

Obrigado por tudo que me ensinou na capoeira e na vida conseqüentemente. Hoje dou muito valor pelos ensinamentos. Cada ladainha foi um livro de filosofia para mim. Dedico minha dissertação a este homem que me batizou em sua malta de capoeira sob o vulgo Corujão. A ginga não é só um movimento do corpo, é o modo de vida do capoeira.

## AGRADECIMENTOS...

Agradeço a todos que contribuíram para a feitura deste trabalho, são tantos nomes que não caberiam aqui, mas me arrisco a citar alguns: minha mãe Silvana, obrigada por tudo, pelo amor e pelo incentivo, meu pai Ricardo, Junara, que me ajudou tanto no texto e me deu amor quando eu mais precisei, meus amigos Prof. Orson e Prof. Diórgenes, ao meu primo Lucas (Mac) e ao meu primo Ricardo pelo companheirismo nas horas difíceis, ao Pablo, ao Madeira, por serem amigos maravilhosos que me incentivaram a continuar quando meu barraco desabou. Agradeço também a Paula Glenadel pela ajuda na língua francesa e a Mariana Selister Gomes pelas indicações bibliográficas fundamentais. Agradeço ao Marion pela amizade e companheirismo e pela ajuda fundamental na feitura do texto final.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Augusto Triviños, por tudo, pelo incentivo, pelas críticas, obrigado Professor.

Agradeço ao CNPQ pela bolsa concedida, sem esta ajuda não seria possível a minha reprodução material básica durante a pesquisa.

Agradeço a Ogum e Zé Pelintra e também a Charles Mingus, George Clinton, Curtis Mayfield, Gill Scott-Heron, Compay Segundo, Roberto Ribeiro, Leci Brandão, Almir Guinéto, entre outros que estiveram presentes em cada frase deste trabalho.

Agradeço, finalmente, aos Panteras Negras, que ensinavam História da África na periferia para deflagrar um processo de emancipação política.

*“Dona Isabel que história é essa (bis)  
De ter feito a abolição  
De ser princesa boazinha  
Que libertou a escravidão  
Eu tô cansado de conversa  
Eu tô cansado de ilusão  
Abolição se fez com sangue  
Que inundava esse país  
Que o negro transformou em luta  
Cansado de ser infeliz  
Abolição se fez bem antes  
E ainda por se fazer agora  
Com a verdade da favela  
Não com a mentira da escola  
Dona Isabel chegou a hora  
De se acabar com essa maldade  
De se ensinar pros nossos filhos  
O quanto custa a liberdade  
Viva Zumbi nosso rei negro  
Que foi ser herói lá em Palmares  
Viva a cultura desse povo  
A liberdade verdadeira  
Que já corria nos Quilombos  
E já jogava capoeira  
Eee...Viva Zumbi  
Coro: Eee...viva Zumbi camará  
Eee...Viva Palmares  
Coro: Eee...viva Palmares camará”*

**Ladainha de Capoeira**

## RESUMO

LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues. **A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul** : possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso. – Porto Alegre, 2008. 166 f. + Anexos + Apêndices. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

A presente pesquisa surgiu das inquietações catalisadas a partir de uma prática educacional anti-racista, através da qual fui levado a problematizar a atual formação de professores de História e o Ensino de História da África na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – adentrando na Lei 10.639/2003 - na obrigatoriedade do ensino de História Africana que emana dessa Lei e do Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação. Estudei também a nova Lei 11.645/2008 que modificou alguns aspectos da Lei 10.639/2003. Almejo conhecer e apreender as possibilidades produzidas pela prática social e educativa dos estudantes e professores do Curso de História da UFRGS, através das quais se produziram suas representações sociais. Através do Estudo de Caso, enquanto metodologia de pesquisa, valendo-se de entrevistas semi-estruturadas, da observação semi-dirigida em sala de aula e em eventos ligados ao Ensino e História Africana, da análise da documentação legal afim e do apoio teórico-metodológico, fundamentado no pensamento de Marx, Lukács e Frantz Fanon, considero que as possibilidades de efetivação do ensino de História da África na UFRGS através da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 ainda são *formais*, ligadas a aspectos contingenciais e a ações individualizadas. Entretanto, as contradições que movem as relações educativas e formativas dos professores e estudantes do Curso de Licenciatura em História da UFRGS criam as condições necessárias para a própria objetivação das práticas educativas emanadas dos princípios da Lei, superando o currículo com matizes eurocêntricas, baseado no quadripartismo francês e que imputa o caráter opcional/eletivo ao ensino da história da África. O ensino de História africana se desenvolveu, mas ainda não está estruturado. As representações sociais dos sujeitos entrevistados se mostraram conflitantes, pois, ao mesmo tempo, que observavam o desenvolvimento do interesse de alguns estudantes quanto ao tema, que agora é reforçado pela aprovação do ingresso via cotas étnico-raciais, também levavam em conta o desconhecimento da lei 10.639/2003 pela maioria dos estudantes. Os fundamentos eurocêntricos do currículo ainda se manifestam no processo de formação de professores. Neste sentido, seguindo a décima primeira tese *Ad Feuerbach* de Marx, além de interpretar e compreender o fenômeno, construí propostas de efetivação do ensino de História da África que não sejam apenas uma inserção mecânica de conteúdos no atual currículo, mas a construção de uma transversalidade deste tema, que reconheça e valorize a contribuição fundamental da cosmovisão africana no Brasil.

Palavras-chave: **1. Professor – Formação – História. 2. Cultura afro-brasileiro. 3. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 – Brasil. 4. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 – Brasil. I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.**

## RÉSUMÉ

LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues. **A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul** : possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso. – Porto Alegre, 2008. 166 f. + Anexos + Apêndices. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Cette recherche est née des inquiétudes déclenchées à partir d'une pratique éducationnelle anti-raciste, à travers laquelle j'ai été amené à problématiser l'actuelle formation de professeurs d'Histoire et l'Enseignement de l'Histoire de l'Afrique à l'Université Fédérale de Rio Grande do Sul – UFRGS – pénétrant dans la Loi 10.639/2003 – dans l'enseignement obligatoire de l'Histoire Africaine qui émane de ces Lois et de l'Arrêt 003/2004 du Conseil Nacional d'Education. J'ai aussi étudié la nouvelle Loi 11.645/2008 qui a modifié quelques aspects de la Loi 10.639/2003. J'ai eu pour but, en ce sens, de connaître et de saisir les possibilités produites par la pratique sociale et éducationnelle des étudiants et des professeurs de la Formation en Histoire de la UFRGS, à travers lesquelles se sont produites leurs représentations sociales. À travers l'Etude de Cas, en tant que méthodologie de recherche, en me servant d'interviews demi-structurés, de l'observation demi-dirigée en classe et dans des activités liées à l'Enseignement et à l'Histoire Africaine, de l'analyse de la documentation légale pertinente et du soutien théorico-méthodologique, fondé sur la pensée de Marx, Lukács et Frantz Fanon, je considère que les possibilités de rendre effectif l'enseignement de l'Histoire de l'Afrique à la UFRGS moyennant la Loi 10.639/2003 et la Loi 11.645/2008 restent encore *formelles*, liées à des aspects contingents et à des actions individuelles. Cependant, les contradictions qui régissent les rapports éducatifs et formatifs des professeurs et des étudiants de la Licence en Histoire de la UFRGS créent les conditions nécessaires à l'objectivation même des pratiques éducationnelles émanées des principes de la Loi, surpassant le cursus à nuances eurocentriques, basé sur le quadripartisme français et qui impute le caractère optionnel/facultatif à l'enseignement de l'Histoire de l'Afrique. Celui-ci s'est développé, mais n'est pas encore structuré. Les représentations sociales des sujets interviewés se sont montrées conflictuelles, car à la fois elles observaient le développement de l'intérêt de quelques étudiants concernant la question qui se trouve maintenant renforcé par l'approbation de l'entrée par cotes ethnico-raciales, et manifestaient la méconnaissance de la loi 10.639/2003 par la plupart des étudiants. Les fondements eurocentriques du cursus se manifestent encore dans le processus de formation de professeurs. En ce sens, en suivant la onzième thèse Ad Feuerbach de Marx, en plus d'interpréter et de comprendre le phénomène, je construis des propositions d'effective-action de l'enseignement de l'Histoire de l'Afrique qui ne soient pas uniquement une insertion mécanique de contenus dans l'actuel cursus, mais la construction d'une transversalité de ce sujet, reconnaissant et faisant valoir la contribution fondamentale de la cosmovision africaine au Brésil.

Mots-clés: **1. Professeur - Formation - Histoire. . 2. African american culture.. 3. Loi n. 10639, janvier 9, 2003 - Brésil. . 4. Loi n. 11.645, mars 10, 2008 – Brésil. I. Université Fédérale de Rio Grande do Sul. Institut de Philosophie et de Sciences Sociales.**

## LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História  
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEAAA – Comissão Especial de Acompanhamento das Ações Afirmativas  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno  
COMGRAD – Comissão de Graduação  
DAs – Diretórios Acadêmicos  
DCE – Diretório Central Estudantil  
DEDS- Departamento de Desenvolvimento Social  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
GT – Grupo de Trabalho  
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
FAPA – Faculdades Porto-Alegrenses  
MEC – Ministério da Educação  
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  
ONG – Organização Não-Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
RS – Rio Grande do Sul  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEPPIR – Secretaria Especial para a Promoção de Igualdade Racial  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNESCO –Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura  
UPA – Universidade de Porto Alegre  
URGS -Universidade do Rio Grande do Sul

## LISTA DE QUADROS

1 – Disciplinas Obrigatórias e o Quadripartismo Francês.....	78
2 – Disciplinas do primeiro currículo do extinto Curso de História e Geografia da UFRGS em 1943.....	109

## SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	13
1.1 HISTÓRICO DA ESCOLHA DO FENÔMENO PESQUISADO.....	14
1.2 DEFINIÇÃO DO FENÔMENO E DO OBJETO DE ESTUDO.....	16
1.3 PROBLEMA E HIPÓTESE.....	17
1.4 OBJETIVOS.....	18
1.5 JUSTIFICATIVA.....	18
1.6 MÉTODO DIALÉTICO MATERIALISTA.....	21
1.7 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	37
1.8 ORGANIZAÇÃO.....	41
<b>2. LEI 11.645/2008, LEI 10.639/2003 E PARECER 003/004: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA UFRGS ATRAVÉS DA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES E PROFESSORES .....</b>	<b>43</b>
2.1 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO (LEI 10.639 E PARECER 003/2004) .....	44
<b>2.1.1 Representações Sobre o Objeto de Estudo .....</b>	<b>44</b>
<b>2.1.2 Definindo a Lei, o Parecer e a Resolução .....</b>	<b>48</b>
2.1.2.1 Os Limites da Lei 10.639/2003.....	61
2.1.2.2 As Experiências Ligadas à Aplicação da Lei 10.639/2003 .....	68
2.1.2.3 Origens da Lei 10.639 e do Parecer 003/04 .....	70
2.2 REPRESENTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA E SEUS ELEMENTOS .....	73
<b>2.2.1 A formação de professores no Curso de História e suas Propriedades .....</b>	<b>74</b>
2.2.1.1 O Currículo .....	77
2.2.1.2 Disciplinas Que Estudam a África .....	80
2.2.1.3 Professores .....	84
2.2.1.4 Estudantes.....	85
2.2.1.4.1 Presença Negra e Ensino de História Africana: a questão das cotas .....	87
2.2.1.5 A Biblioteca .....	92
2.2.1.6 A Pesquisa .....	94
2.2.1.7 Extensão .....	95

2.2.1.8 Estágio .....	96
<b>2.2.2 Origens do Currículo .....</b>	<b>108</b>
<b>3. DIALÉTICA DA CLASSE E DA RAÇA NA SOCIEDADE BRASILEIRA ....</b>	<b>111</b>
3.1 MARXISMO E PÓS-MODERNIDADE: debates sobre a questão racial .....	111
3.2 AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E RACISMO NO BRASIL .....	125
3.3 COLONIALISMO, CAPITALISMO, RACISMO E EUROCENTRISMO .....	144
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTA DE EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/2008 E DA LEI 10.639/2003 .....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO A: Lei 10.639/2003.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO B: Lei 11.645/2008 .....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO C: Lei Municipal 6889/1991.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO D: Currículo do Curso de História.....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO E: Cronologia da História Africana segundo Cunha Jr.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista semi-estruturada - professores.....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista semi-estruturada – estudantes.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE C: Quadro de Etnias Africanas que vieram para o Brasil.....</b>	<b>185</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Os fenômenos que se manifestam em nossa sociedade transformam-se através de suas contradições que os movimentam para novos estágios qualitativamente diferentes. Nada permanece intacto e estável eternamente. O rio leva em seu leito caudaloso tudo aquilo que é agora. O presente trabalho adotou esta concepção de mundo. A Lei 10.639/2003<sup>1</sup> - e o Parecer 003/2004, decorrente dela - que foi o foco da pesquisa, transformou-se em outro fenômeno, no dia 10 de março de 2008, por causa da criação da Lei 11.645<sup>2</sup>, que agora leva em conta o ensino de história dos indígenas brasileiros. A Lei 10.639/2003, que transformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, continua existindo segundo o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC:

Consultamos o jurídico e temos a dizer que a Lei 10639 não foi revogada e continua valendo pois trata de outros artigos como o 79 A e 79 B, reparem que não há no final da Lei 11645 o termo "revogam-se as disposições em contrário". No que diz respeito ao artigo 26A, que se refere a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, fica valendo o texto da Lei 11645. (NEAB-UDESC)

A superação da invisibilidade do indígena na Lei 10.639/2003 foi um salto qualitativo importante, mas esta transformação não destruiu propriedades contraditórias que até o momento estão se desenvolvendo. Além disso, criou outras, alguns militantes do Movimento Negro discordam da nova Lei, pois, segundo suas críticas, esta nova qualidade acabou homogeneizando as especificidades negras e as indígenas. Esta dissertação se intitula *A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003. Um estudo de caso.*

---

<sup>1</sup> Ver Anexo A.

<sup>2</sup> Ver Anexo B.

## 1.1 HISTÓRICO DA ESCOLHA DO FENÔMENO PESQUISADO

O primeiro passo do pesquisador/educador branco que estuda os fenômenos étnico-raciais, é sua auto-análise como participante de uma sociedade racista, é a consciência de que silenciar ou omitir sobre o racismo, também é um ato racista. Logo após este importante passo, que nunca cessa realmente, que deve ser constituído e reforçado cotidianamente, o educador branco deve desmistificar a concepção que dita que somente os professores negros devem se interessar pela História Africana.

Que caminhos levam um pesquisador branco a se interessar pelo Ensino de História da África? Em um mundo sem racismo esta pergunta seria irrelevante, mas por enquanto sou obrigado a levá-la em conta.

Já no ensino fundamental as questões étnico-raciais me incomodavam, em um colégio de freiras do interior do Rio Grande do Sul, mais precisamente em Alegrete, um dos meus amigos dentre os colegas, era negro, o único estudante negro da sala de aula! Ao nutrir essa amizade, comecei a notar as discriminações sofridas por este amigo, as piadas racistas, os xingamentos por parte dos colegas brancos, tensões que certa vez acabaram em luta corporal, já que esse amigo nunca aceitava passivamente os atos racistas. Notava também como *nós* brancos naturalizávamos a dicotomia racista *negro/feio/mau/sujo/homo faber* vs. *branco/bonito/bom/limpo/homo sapiens*, através da internalização de ideologias racistas existentes na consciência coletiva da sociedade ocidental. Um dia na sala de aula de um colégio privado - onde a esmagadora maioria era branca - lendo um daqueles questionários com perguntas que os adolescentes trocavam em aula, uma questão me chamou a atenção: “Você é racista? Beijaria um negro (a)?” – as respostas eram todas iguais, “Não sou racista, mas não beijaria um negro (a)”. Naquela época, eu não pude compreender que essas respostas eram materializações de uma ideologia bastante brasileira baseada no luso-tropicalismo e denominada de “mito” da democracia racial, onde existe uma suposta harmonia étnico-racial, um véu que visa ocultar as violentas desigualdades entre negros e brancos no Brasil. Uma das características do racismo brasileiro é justamente esta dificuldade de se assumir como racista, este medo de ser considerado racista. Isso dificulta a organização da luta contra o racismo, já que este se tornou velado e escondido sob o macegal da ideologia da democracia racial.

Com o passar do tempo me envolvi com a cultura negra através do Movimento Hip Hop, através da arte, da música comecei a mergulhar na compreensão e crítica do racismo no

Brasil. Racionais MC's eram a trilha sonora nos idos de 1994. A leitura do mundo feita por estes rappers, através de um *Raio X do Brasil*, incitava muitos jovens a procurar um aprofundamento dos seus conhecimentos, uma conscientização sobre questões cotidianas dos jovens negros das periferias, entre elas o racismo, a violência do Estado, a droga, a condição de ser oprimido e de lutar contra isso .

Somente com meu ingresso no Curso de História nas Faculdades Porto-Alegrenses, FAPA, é que comecei a aprofundar sistematicamente o estudo do racismo, e nessa busca, deparei-me com as dificuldades para se pesquisar a História Africana: bibliografia parca, número ínfimo de professores interessados no assunto, falta de incentivo. A falta de pesquisa nesse tema trazia conseqüências funestas ligadas com a invisibilidade da História Africana nos cursos de História. Os professores que ensinavam sobre a África eram raros. No meu processo de graduação tentei unir o conhecimento acadêmico com a prática educacional, participando de um projeto de Educação Popular Anti-racista, que já tem a duração de oito anos, onde, eu e o Professor Orson Soares ministramos palestras na periferia sobre temas ligados à História da África e cultura africana, racismo e suas formas. Essa experiência prática ajudou no enriquecimento da minha compreensão teórica das relações entre racismo e educação, já que agindo na realidade, buscando sua transformação, o ser humano transforma sua própria consciência. Efetuei minha prática de ensino na Escola Alberto Pasqualini, no Bairro Restinga, onde era forte a presença de estudantes negros, e neste momento percebi a contradição entre a grande presença de negros no Ensino Fundamental e sua representatividade ínfima no Ensino Superior.

Após minha graduação continuei os estudos sobre a África em uma especialização sobre a História do Mundo Afro-Asiático – também na FAPA - onde pesquisei sobre os pensadores africanos anticoloniais, suas teorias e a conjuntura em que estavam encravadas. Este foi o momento que decidi que optaria por uma luta pela unidade entre ensino e pesquisa na educação, pois meu grande anseio era compartilhar aqueles conhecimentos de minha monografia, era colocá-los em debate com colegas e posteriormente ensiná-los em uma sala de aula. Logo me tornei professor de um cursinho popular chamado Zumbi dos Palmares, o que eu ensinava nas periferias através da educação não-formal, agora o fazia numa sala de aula, trabalhando com a auto-estima de vestibulandos pobres e na maioria negros, que desejam bem mais do que o memorístico conhecimento do vestibular, desejam compreender sua situação e lutar para melhorá-la!

Meu ingresso no mestrado colocou-me frente a uma tarefa necessária atualmente: a compreensão crítica da formação de Professores de História – e o engajamento na luta pela superação (*Aufhebung*) efetiva das contradições entre o que é ensinado na academia e a realidade sócio-educacional brasileira; a realização efetiva de um processo formador – não formatador – que leve em conta a fundamental importância da História Africana e da Diáspora Negra, concomitantemente com um estudo transversalizado do racismo brasileiro.

## 1.2 DEFINIÇÃO DO FENÔMENO E DO OBJETO DE ESTUDO

O fenômeno que desejo compreender consiste na formação de professores de História e no Ensino de História da África na UFRGS, adentrando na Lei 10.639/2003 – e nas modificações efetuadas nesta última pela Lei 11.645/2008 - na obrigatoriedade do ensino de História Africana que emana dessa Lei e do Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação e influencia diretamente na formação de professores de História no Brasil. Além disso, fez-se necessário estudar a nova Lei 11.645/2008, pois esta modificou o artigo 26A da 10.639/2003 já no momento em que eu estava fechando o texto final da dissertação. Propus um estudo de caso do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul levando em conta ensino, pesquisa e extensão. Dois elementos integram o objeto de estudo: a Lei 10.639/2003 e o Parecer 003/2004 do CNE: quero saber que possibilidades existem para que a prática dos estudantes e professores do Curso de História da UFRGS - segundo eles mesmos - concretizem as determinações que estabelecem a Lei 10.639/2003 e o Parecer 003/004 do CNE sobre a implementação do ensino da história da África no processo de formação dos professores de História. A importância do Parecer 003/2004 reside no fato de que ele é a operacionalização da Lei 10.639/2003.

A origem desse objeto é a promulgação da Lei 10.639 no ano de 2003. Assim, levo a cabo um estudo crítico da Lei 10.639/2003, de seus ecos materiais e ideológicos na formação de professores em História e do Ensino de História Africana e através da análise das representações sociais sobre a Lei e o Parecer do CNE 003/2004, pude trazer a tona as contradições entre teoria e prática, entre o conteúdo da Lei e sua aplicabilidade, conduzindo à compreensão<sup>3</sup> de quais possibilidades são reais e concretas para a superação do eurocentrismo

---

<sup>3</sup> “[...]Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. **O caminho entre a ‘caótica representação do todo’ e a ‘rica totalidade da multiplicidade das determinações e relações’ coincide com a compreensão da realidade [...]** O progresso da abstratividade

no ensino de História. Necessita-se efetivar uma avaliação das estratégias e táticas de *contra-epidermalização*<sup>4</sup> colocadas em evidência pela Lei 10.639/2003 e desenvolver uma proposta de transformação na formação de professores: se os estudantes e professores conhecem a Lei e o Parecer, se desenvolve um tipo de possibilidade, se não conhecem, esta superação aparece como possibilidade abstrata, não tendo condições concretas para se realizar.

Esse estudo focado nas representações sociais de professores e estudantes do Curso de História da UFRGS acerca da Lei 10.639/2003 e do Parecer 003/2004, não se materializa numa avaliação da formação de professores de História, mas em uma tentativa de desvelar as contradições entre estas representações e a prática docente - tanto dos professores formadores como dos estudantes - buscando as possibilidades de superação da visibilidade submissa da História Africana no processo de formação de professores. Parti da seguinte noção: “A análise das representações sociais[...]permite detectar os valores, a ideologia e as contradições do real representado[...]” (MARTINI, 1999, p.61).

Apesar de ser assinado por uma pessoa, de sua forma ter meu toque individual, o presente texto é uma construção coletiva, onde o escritor é um catalisador de conteúdos latentes na sociedade e de idéias de colegas, professores – desenvolvidas nos debates na sala de aula - amigos, integrantes do Hip Hop e dos diversos movimentos sociais e culturais, entre outros indivíduos e coletivos que ajudaram na problematização da realidade escolar atual e nos incentivaram a continuar com esta pesquisa<sup>5</sup>.

### 1.3 PROBLEMA E HIPÓTESE

Que possibilidades, segundo os professores e estudantes, têm os dispositivos da Lei 11.645/2008, da Lei 10.639/ 2003 e do Parecer 003/004, de concretizar-se na prática de ensino da formação de professores de História que se realiza na UFRGS ?

Segundo as representações sociais de professores e estudantes, o ensino de História africana está se desenvolvendo pouco, não há ainda uma prática estruturada e internalizada nos sujeitos do curso de História. Ocorreu um aumento quantitativo de estudantes interessados

---

à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.” (KOSIK, 2002, p.36-37)

<sup>4</sup> Frantz Fanon (1967) designa um tipo de internalização com características raciais, como epidermalização, ou seja, o sujeito epidermaliza em sua consciência e corpo os ideais culturais, estéticos, etc dos brancos europeus.

<sup>5</sup> Vide CHESNEAUX, 1995, p.17. Ali o historiador desenvolve esse argumento do escritor-catalisador que quebra com o individualismo egocêntrico típico do ocidente capitalista.

quanto ao tema que agora é reforçado pela aprovação do ingresso via cotas étnico-raciais, mas não um salto qualitativo. As possibilidades de efetivação do ensino de História da África na UFRGS ainda são formais, ligadas a aspectos contingenciais, a ações individuais, mas podem se tornar reais se superadas algumas contradições importantes, como entre as disciplinas obrigatórias baseadas no quadripartismo francês e as opcionais, como a de História da África.

#### 1.4 OBJETIVOS

Conhecer:

- Os conteúdos específicos da Lei 11.645/2008, da Lei 10.639 /2003 e do Parecer 003/004, nos aspectos que nos interessam especialmente que dominem os professores e estudantes, destes documentos legais.
- Os meios materiais técnico – pedagógicos que existem e que os professores e estudantes necessitam para responder às exigências da academia no campo da História e da Cultura Africanas.
- O currículo de formação de professores de História na UFRGS e a representação quantitativa que a história. e a cultura africanas tiveram, e terão, com os dispositivos legais nesse currículo.
- Os antecedentes do processo de presença histórica dos recursos legais mencionados, a Lei e o Parecer.
- As representações sociais dos estudantes e professores acerca dos dispositivos legais e do Ensino de História Africana.

Sugerir, à luz dos resultados do estudo, mudanças e transformações na organização do currículo, nas deficiências técnico-pedagógicas e nos processos seletivos que reproduzem a não-presença do negro no Ensino Superior.

#### 1.5 JUSTIFICATIVA

O Brasil e o Rio Grande do Sul tiveram a influência dos africanos e sua cultura<sup>6</sup>, devido ao longo período de escravismo colonial vigente no nosso País, onde grande parte da produção era fruto de mãos negras seqüestradas na África. Mas a ideologia racista – justificativa para a

---

<sup>6</sup> Ver Apêndice C. Construímos um quadro didático, estudando exaustivamente a obra de 800 páginas e 9.000 verbetes de Lopes (2004), das etnias que vieram para o Brasil, ou melhor, de algumas delas. Fizemos isto com objetivo de reproduzir e enviar em massa pela Internet estas informações do quadro, pois muitas vezes em palestras, em conversas com colegas e estudantes, percebemos muitos erros quanto às etnias e línguas africanas. Em primeiro lugar, este quadro quebra com ideologia da África como um país, ou um espaço homogêneo, de onde vieram os “negros”, “massa homogênea”.. Em segundo lugar, atacamos as denominações atribuídas pelos colonizadores escravistas, pois os africanos eram nomeados segundo o porto em que foram embarcados. Assim um indivíduo capturado em uma determinada região, podia ser de outra bastante longínqua.

superexploração da força de trabalho africana – escamoteou a história desses povos, perpetuando o racismo, e criando estranhamentos nos próprios afro-descendentes, que muitas vezes adentram num processo de embranquecimento cultural, que Fanon (1967, 1983) chama de processo de epidermalização.

No caso específico do nosso Estado, tem-se aqui a construção da ideologia *do Rio Grande do Sul europeu*: muitos brasileiros de outros estados acreditam que aqui só existem brancos, louros e cultura européia imigrante. Essa invisibilidade do negro deve-se em grande parte ao apagamento de sua história e da cultura afro-gaúcha, que ao longo da nossa história vem sendo diluída e despersonalizada. Cabe combater esta ideologia e a sala de aula é um espaço essencial para efetivar esta luta. Para isso são necessárias pesquisas acerca das relações sobre o racismo e a educação, construindo possibilidades de superação dessa ideologia dentro da sala de aula.

Dentro do contexto da “história tradicional” do Rio Grande do Sul, nunca houve espaço ao protagonismo do negro, nem para suas contribuições essenciais no nosso Estado. “Temos o Negrinho do Pastoreio” dirão alguns; temos o Negro Bonifácio de Simões Lopes Neto, onde ocorre uma das raras ocasiões em que um personagem negro é protagonista na literatura gaúcha. O negro é invisível na História Gaúcha, é recente o interesse por episódios como o *Massacre de Porongos*, onde os soldados farrapos Lanceiros Negros foram desarmados e logo massacrados pelas tropas imperiais, em mais um exemplo de limpeza étnico-racial no Brasil. Sou obrigado a concordar que existe uma ideologia do Rio Grande “Europa”, onde o negro é *apagado* e onde o imigrante europeu, com sua arquitetura e estética, etc., é *exaltado* e exportado como ideal do nosso Estado. A maioria dos brasileiros vê o Rio Grande do Sul como um lugar distante, onde não há miséria, onde só há brancos louros ou imensa maioria de descendentes europeus. Não é o que eu vejo na Rua da Praia em Porto Alegre, onde há muitos afro-descendentes passando, não é o que o vi na periferia de Uruguaiana, onde a maioria é descendente de índios e *mestizos*. A população de afro-descendentes no Rio Grande do Sul, beira os 20%!

O que quero afirmar é que muitos dos educadores de nosso Estado partilham de uma ideologia onde o negro é negado como sujeito histórico, inclusive pode-se observar que muitos acreditam que o Rio Grande do Sul é mais “culto, politizado e rico” – perto dos outros estados – porque aqui não há negros.

A formação de professores de História, em geral, tem se mostrado extremamente pobre quanto ao ensino ligado a temas africanos e também afro-brasileiros. O conhecimento

histórico acerca do continente africano é incipiente no Brasil e isso se deve, em parte, à internalização do eurocentrismo que por sua vez permite o descaso em termos de pesquisa, de formação de professores, de acesso a bibliografias e materiais didáticos adequados ao conhecimento das realidades africanas. A sociedade brasileira, durante séculos de colonialismo português, de escravismo colonial, de imperialismo inglês e posteriormente estadunidense, importou e forjou a seu modo ideologias que inferiorizavam os africanos e seus descendentes. Para dominar um povo, além da violência coercitiva, faz-se necessário apagar sua história, manipulá-la, fragmentá-la a tal modo que se torne um engodo ou até mesmo invisível. A classe senhorial branca dos tempos do escravismo educava seus filhos muitas vezes na Europa e a intelectualidade brasileira impregnou-se do eurocentrismo e também de teorias racistas tão em voga no final do século XIX. A manutenção do *status quo* exigia que a educação tivesse um papel preponderante de reprodução de ideologias que ajudam na sustentação daquele modo de produção escravista colonial.

Esta pesquisa visa compreender na atual formação de professores de História na UFRGS, os efeitos deflagrados pela Lei 10.639/2003 no que tange ao ensino de História da África, colocando em ênfase a importância de mudanças no currículo, este produto que traz em seu corpo as influências da formação social em que foi produzido. Assim para analisar o currículo como síntese inserida em uma totalidade, adentrei em outros fenômenos como a da interpenetração da realidade de classe e de raça no Brasil, o processo de internalização com aspectos de epidermalização que ocorre em uma sociedade capitalista e racista e como tudo isso se vincula com a educação. Os estudos sobre estas questões estão se desenvolvendo na sociedade brasileira, mas não numa quantidade expressiva que possibilite uma mudança fundamental no ensino de História.

Defendo uma proposta de formação de professores que não dissocie a realidade brasileira dos conteúdos ensinados, discutidos e aprendidos em aula, uma formação onde a História da África e da Diáspora seja uma disciplina obrigatória, que gere curiosidade científica nos educandos, onde ocorra o desocultamento de conhecimentos tornados invisíveis pela ideologia da branquitude. Penso que este estudo pode ajudar no conhecimento da formação atual, fornecendo críticas e apontamentos para que os sujeitos envolvidos no processo educativo transformem o fenômeno estudado nesta pesquisa

Os educadores brasileiros, nos últimos dois anos, estiveram em pleno debate sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, trocaram informações sobre experiências, apresentaram críticas e propostas, reuniram-se em seminários, buscaram construir um sentimento coletivo

crítico à educação atual. Muitos professores estão perdidos, não sabem como e por onde começar. Algumas escolas continuam a pensar que aplicar a Lei 10.639/2003 é apenas efetuar a Semana da Consciência Negra. O ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras depende de transformações na formação de professores, que unidas ao estudo das relações étnico-raciais, e ao fim dos mecanismos que impedem o negro de entrar na universidade, semearão as sementes que germinarão as possibilidades de supressão da invisibilidade da História Africana no ensino fundamental e médio.

Tenho a esperança que esta pesquisa incentive outros estudos, que por sua vez desenvolvam publicações, debates, ações individuais e coletivas, livros didáticos, que combatam o racismo e o eurocentrismo, que ajudem na construção de uma contra-consciência anti-racista, ou seja, que corroborem no processo de contra-epidermalização, visando *destruir* a ideologia da branquitude vigente na educação brasileira.

## 1.6 MÉTODO DIALÉTICO MATERIALISTA

O mundo social está em constante movimento, os processos, os sujeitos, os fenômenos transformam-se mutuamente, a realidade é um vir-a-ser impulsionado por contradições que só se resolvem através do surgimento de novos estágios, novas sínteses. O conhecimento da realidade deve levar em conta este movimento, senão está fadado a fixar objetos metafisicamente isolados, sem refletir a riqueza da sociedade em suas correlações, suas contradições e desenvolvimento, limitando-se ao imediato.

Quanto à minha opção teórica, a *11ª Tese Ad Feuerbach* de Marx ajudou-me a combater a influência da epistemologia positivista e de suas matizes - que afirmam que o verdadeiro pesquisador, deve ser neutro, deve abstrair-se de tudo e de todos, do mundo subjetivo, para chegar a verdade “pura”, negando todas as condições que envolvem o indivíduo e que agem sobre ele de modo indelével – e dos “quantificadores”, influenciados pela sociologia e historiografia estadunidense, que pensam que podem calcular com seus potentes computadores toda a realidade humana, traduzindo-a em números “objetivos”<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> “Os paladinos da história quantitativa se superam hoje nos Estados Unidos, com a *New Economic History* e a escola cliométrica. Tudo se reduz a modelos, a diagramas, a programas de computador[...]” (CHESNEAUX, 1995, p.73). Na mesma página o historiador Chesneaux oportunamente cita Gramsci: “A história não é um cálculo matemático. Ela não comporta sistema métrico decimal, numeração progressiva, quantidades iguais tornando possível as quatro operações, as equações e extrações de raízes. A quantidade (a estrutura econômica) ali se converte em qualidade, porque ela se torna instrumento de ação nas mãos dos homens, esses homens cujo valor não se limita nem a seu peso, nem a sua altura, nem à energia mecânica que podem desenvolver a partir de seus músculos e de seus nervos, mas que contam *seletivamente* na medida em que são espírito, na medida em

A opção teórica escolhida para a interpretação e compreensão do fenômeno em estudo esta fundamentada na obra de Frantz Fanon<sup>8</sup>; partindo de seu conceito de epidermalização busquei adentrar nas relações entre racismo, eurocentrismo e formação de professores de História. Enfim, Fanon (1968) faz um apelo para os lutadores do Sul do mundo, demonstrando as diferenças entre seu “humanismo terceiro-mundista” e o humanismo burguês que universaliza ideologicamente o particularismo de uma classe.

Não percam tempo com litâneas estereis ou mimetismos nauseabundos. Deixemos essa Europa que não cessa de falar do homem enquanto o massacra por toda a parte onde o encontra, em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo. [...] Decidamos não imitar a Europa; retemos nossos músculos e nossos cérebros em uma direção nova. Tratemos de inventar o homem total que a Europa foi incapaz de fazer triunfar. Há dois séculos atrás, uma antiga colônia europeia resolveu alcançar a Europa. E tal foi o seu êxito que os Estados Unidos da América se converteu num monstro, em que as taras, as doenças e a inumanidade da Europa atingiram dimensões espantosas. Camaradas, nós não temos outro trabalho a fazer do que criar uma terceira Europa? [...]Pela Europa, por nós mesmos e pela humanidade, temos que mudar de procedimento, desenvolver um pensamento novo, tentar colocar de pé um homem novo.” (FANON, 1968, p.271 -275).

Há neste trecho uma alusão ao homem total, defendido por Marx, e o homem novo de Guevara. A mulher e o homem novas devem ser humanos totais em sua potencialidade humanizante. A crítica de Fanon ao pensamento europeu, absorve a crítica de Marx ao pensamento burguês que mutila o ser humano ao mesmo tempo que anuncia sua redenção. Fanon critica a Europa, mas nada o impediu de usar Hegel, Marx, Freud, Husserl e Sartre para forjar sua teoria. Fanon escuta a voz de Marx que reverbera na história, refere-se à 11 Tese Ad Feuerbach, “Os filósofos limitaram-se até agora a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é *transformá-lo*.”<sup>9</sup>

---

que sofrem, compreendem, gozam, aceitam ou recusam”. Lembrei agora de uma letra de rap do grupo paulista Facção Central que no refrão diz: “não somos só notícia, *número de estatística*[...]”.

<sup>8</sup>O pensador e revolucionário Frantz Fanon (1925-1961) nasceu na Martinica e depois de servir o exército francês na luta contra o nazismo, estudou medicina em Lyon, formando-se em psiquiatria. Além da medicina, Fanon estudava filosofia, freqüentava cursos de Jean Lacroix e Merleau-Ponty, adentrando-se principalmente nas obras de Hegel, Marx, Lênin, Kierkegaard, Husserl, Heidegger e Sartre, aprofundando-se no conceito de alienação desenvolvido por Hegel e Marx. Em 1952 ele escreve *Pele Negra, Máscaras Brancas*, um dos seus trabalhos mais famosos. Logo após seus estudos, Fanon vai trabalhar na Argélia como médico-chefe da Clínica de Blida-Joinville, onde, a partir do seu contato com a realidade da colônia, se engaja na luta pela independência argelina, tornando-se argelino. Após sua entrada na Frente de Libertação Nacional argelina, ele torna-se representante do Governo Provisório em vários encontros entre países africanos e do Terceiro-Mundo em geral. Em 1961 Fanon descobre que está com leucemia e escreve em 10 meses *Os Condenados da Terra (1968)*, vindo a morrer no mesmo ano. A obra de Fanon está inserida no contexto das independências africanas e no chamado terceiro-mundismo, exercendo bastante influência em movimentos negros radicais nos Estados Unidos, como os Panteras Negras e principalmente nos movimentos anticoloniais.

<sup>9</sup> “Como deixar de ouvir esta voz que reverbera através da História: ‘O essencial não é conhecer o mundo, mas transformá-lo’. Isso nos concerne diretamente.” (FANON, 1983, P.17).

Estudei nas aulas de História Geral os grandes feitos e desastres da humanidade, decorava dinastias reais, capitanias hereditárias, os nomes de generais, a Guerra do Peloponeso, as Grandes Navegações, filósofos e cientistas, políticos e artistas. Cresci aprendendo sobre estas maravilhas da *História Universal*, sobre a Revolução Francesa e seus feitos. “Nós” éramos “eles”! Triste engano. Toussaint L’ouverture que o diga. - Quem? Eles vociferavam: Todos os Homens nascem iguais. Falam do Homem, mas não se limitaria este ente abstrato apenas ao europeu, ao ocidental branco? Na maioria da humanidade estavam os “negróides”, os “gafanhotos” orientais, os “passionais” latino-americanos, os árabes “fanáticos”, os “bugres preguiçosos”, os “semi-europeus” do leste.

Minha voz se funde com o coro que reverbera na história: o ser humano é movimento em direção ao mundo e ao outro. Movimento de exteriorização, de objetivação criativa; mas também movimento de extrusão estranhada, destrutiva e desumanizadora.

Grande parte das ciências sociais, da antropologia, por serem produtos das Luzes, trouxeram em sua carne a concepção otimista no progresso inexorável da tecnologia e da ciência, comandadas pela razão. Buscou produzir um conhecimento sistemático sobre estes “exóticos” 4/5 do mundo, estes *malditos da Terra*. Gobineaus, Lombrosos, craniometrificadores, doutores eugenistas, testaram nossos QIs.

Aqui está o universalismo “moderno”, um projeto burguês; a razão redentora e universal era a razão burguesa. A razão produtivista, a razão eco-machista, a razão irracional que nos enfiou em complexos gráficos populacionais. Números de estatística. Esta é uma das características da ideologia, a tentativa de universalizar uma parcialidade, uma determinada – na língua “deles” - *Weltanschauung*.

A razão insubmissa que combateu dogmas tornou-se – sob controle do capital - mistificadora: fragmentou cartesianamente a realidade para compreendê-la, mas poucas vezes pôde conceituá-la em sua unidade na diversidade. A divisão do trabalho, a separação do *homo faber* do *homo sapiens*, a subsunção real dos seres humanos no mundo do trabalho alienado, compartimentou e cristalizou estas divisões: Cultura e Natureza, “nós” e “eles”, eles os trabalhadores, os colonizados, os Calibans, os Sextas-feiras, os *bicots*, os *charlies*, os mohammed. Aqui, “eles” já demonstra a nossa suposta homogeneidade, massa amorfa, massa sem voz, neste sentido fomos “inventados” pelo europeu.

O colonialismo europeu produziu os sub-homens, *Untermenschen*, estes não partilham dos direitos universais, inalienáveis, afinal, não são Homens como o europeu colonialista. Produziu ideologias que nos esmagam até hoje: o fardo do homem branco na África, o

Destino Manifesto, *mission civilisatrice*. A divisão do trabalho capitalista aprofundou radicalmente a separação da ciência em compartimentos cristalizados: história, geografia, ciências sociais, economia, biologia, etc., tudo em nome da especialização técnica, que se tornou tecnicismo.

A burguesia maravilhada com seus próprios feitos nomeou de Tempos Modernos a época de sua ascensão e consolidação no poder. Tornou pseudo-universal a sua parcialidade de classe. Toda a história tornou-se uma teleologia linear que culminava no Estado Burguês. Hegel, a síntese final, Fukuyama, o fim da História, ambos queriam eternizar, naturalizar a sociedade burguesa de sua época.

A modernidade como produto e produtora do capitalismo, está prenhe de elementos que exaltam a continuidade absoluta, o eterno e daqueles que explicitam sua face fugidia, transitória e efêmera. Dentro desta dialética o nosso momento histórico traz a possibilidade de crítica radical ao modelo tecnicista capitalista, que se colocou como verdade universal, dizendo que o conhecimento popular é mera credence.

Na sociedade atual, onde “um curupira já tem o seu tênis importado”, o consumo, a fantasmagoria da mercadoria tornou-se pervasiva. O capital sabe lidar com a diversidade, nada mais apologético do que a celebração das modas passageiras, que estão vinculadas ao sujeito denominado pós-moderno. O capital abafou a diversidade, tenta torná-la de plástico, colocá-la a disposição nas prateleiras de um hipermercado. Admirável Mundo Novo.

A ciência e as tecnologias de ponta, como produtos sociais, estão atreladas ao complexo militar-industrial do norte. Os elementos libertadores, contestadores da ciência, logo que foram cantados, foram, em muitos aspectos, liquidados. O potencial libertador da ciência foi enfiado no Leito de Procusto das relações sob a égide do modo de reprodução sócio-metabólico do capital. Mas as flores insistem em nascer nas rachaduras do asséptico asfalto capitalista.

O *mundele*<sup>10</sup> quis naturalizar sua cosmovisão, quis moldar o mundo a sua imagem e semelhança, queria hutus citando Montesquieu, queria malgaxes de terno e gravata, queria tupinambás comendo big-mac. Proponho aqui a antropofagia, não uma xenofobia contra a cultura européia, mas uma superação da unilateralidade do pensamento eurocêntrico na formação de professores de História. Todo este trabalho é perpassado por esta contradição: a utilização de pensadores do norte mediados por pensadores do sul, uma contradição que no seu desenvolver traz a possibilidade de superação do eurocentrismo – dentro da dialética da

---

<sup>10</sup> Do quicongo e do quimbundo, significa “homem branco”, “europeu”. (LOPES, 2004, p.459)

destruição/conservação – sem deixar de lado as fundamentais contribuições do pensamento europeu. É uma contradição que só poderá ser superada por um sujeito coletivo. O que está em jogo é o desocultamento da enorme e fundamental influência da cosmovisão africana no Brasil. Muitas mentes e braços estão conectados com este intuito, *bits* singram sob forma de luz binária em cabos de fibra ótica interligando experiências no Brasil e no mundo, livros são publicados, grupos de estudos formados, documentários pirateados e espalhados como *worm virus*. É o fortalecimento desse sujeito coletivo que visa manifestar seu próprio pensamento, na sua própria linguagem, criando teorias condizentes com a realidade de sua sociedade.

Este trabalho apoiou-se em uma teoria que tem como pressuposto essencial a afirmação de que o conhecimento não é mera contemplação, ou *comte*-mplação. Isso marcou todo o desenvolvimento da pesquisa. Há todo momento eu estava nas salas de aula, debatendo com professores e estudantes, lançando hipóteses em palestras e cursos que ministrei nestes dois anos. Cada lugar em que eu estive – escolas da periferia da Grande Porto Alegre, quadras de samba, rádios comunitárias, programas de televisão, faculdades e seminários – deixou uma impressão, está tudo anotado nos diários de campo: as demandas dos professores, sua agonia, suas esperanças. Educadores com 450 reais no bolso no início do mês. Professoras que criam possibilidades dentro de condições materiais adversas. Outros já vencidos pela máquina burocrática, esperam um *deus ex machina* que resolva suas tragédias. Em uma palestra que eu ministrei para professores de Gravataí, sobre a Lei 10.639/2003, no mês de setembro de 2007, ouvi reclamações sobre a falta de material didático sobre a África, sobre a impossibilidade de comprar um livro de 120 reais; mas havia algo novo no ar muitas vezes viciado da sala de aula, uma tensão que vibrava nos corpos, isto porque as ações afirmativas, incluindo a Lei 10639/2003 e o sistema de ingresso por cotas, trouxeram a tona este debate.

O racismo brasileiro rasga seu véu, pois as cotas colocam em jogo o acesso ao mundo do trabalho, atacam a ideologia que – desde o escravismo – faz uma analogia mecânica do *homo faber* com o negro, e do *homo sapiens* com o branco<sup>11</sup>. Por isso deve-se criticar e desconfiar do mais trivial nos dias de hoje: as políticas assistencialistas que visam apaziguar a violência urbana das grandes cidades brasileiras. Isso fica evidente quando Marx (2004, p.30) afirma que – ao criticar os representantes da economia política - o trabalhador não é considerado

---

<sup>11</sup> Não é a toa que Malcom X, conta um parte de sua infância, onde esta separação explicita-se em uma diálogo de uma criança negra com seu professor branco na racista sociedade sul-estadunidense. Conta Malcom em sua autobiografia, que seu professor perguntou que profissão seguiria na idade adulta. Malcom respondeu que queria ser advogado, o professor responde assim: - Advogado? Mas tu podes ser marceneiro! Malcom irritado responde que não quer ser marceneiro, e sim advogado. E o professor lança uma peróla típica de uma sociedade pós-escravista: - Mas Jesus era marceneiro!

“[...]como homem no seu tempo livre-de-trabalho (*arbeitslose Zeit*), mas deixa, antes, essa consideração para a justiça criminal, os médicos, a religião, as tabelas estatísticas, a política e o curador da miséria social (*Bettelvogt*)”. O assistencialismo tem um duplo sentido: é uma política de contenção da violência, ou seja, o pedinte, o que revira lixeiras, o menino malabarista do sinal, pode cansar de pedir e entrar para as fileiras do tráfico de drogas, pode virar ladrão de carros. Assim a educação surge como um *juju* que irá resolver todas as contradições, uma mágica aprendida em manuais de ilusionismo escritos pelos hábeis Houdinis da Teoria do Capital Humano.

Aqui entra seu outro sentido, que se interpenetra com o anterior, o capitalismo brasileiro já está maduro, possui um parque industrial importante, uma burguesia ligada aos circuitos internacionais do capital, mas peca pelo excesso de população precarizada, “desqualificada” como força de trabalho, peca por ser dependente dos países que detém o monopólio das tecnologias ligadas à informática, à nanotecnologia, à biotecnologia, que aproximam cada vez mais o mundo atual aos romances da literatura *cyberpunk*, onde a tecnologia se tornou pervasiva e invadiu o corpo. É um *Brave New World*, onde a alta tecnologia convive com a miséria absoluta, a desumanização sem precedentes, o utilitarismo auto-destrutivo e irresponsável em relação à natureza (MÉSZÁROS, 2006, p.14).

Marx não se debruçou especificamente no estudo do racismo, mas penso que sua concepção de que a atividade humana é a mediação fundamental entre o ser humano e a natureza, e que os estranhamentos do ser humano partem inicialmente do estranhamento da atividade humana, levou-me a pensar as ligações do mundo do trabalho com a educação e com o racismo brasileiro. A educação oficial está articulada com o modo de produção capitalista, como esteve intrinsecamente ligada com o modo de produção escravista colonial. A não-presença do negro nas salas de aula no escravismo era incentivada por lei. O Decreto Nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 restringia o acesso dos negros cativos aos bancos escolares das escolas públicas. Um outro importante Decreto – o Nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878 – permitia restrito acesso ao negro, somente em cursos noturnos, era a negação do trabalhador escravizado como *homo sapiens*, como ser pensante, o analfabetismo da maioria da população brasileira como política pública deliberada. A não-presença do negro atualmente se efetiva principalmente no espaço da Universidade, por isso o debate tenso quanto às cotas, por isso as pichações racistas nos muros da UFRGS, que diziam – um dia antes da votação do Conselho Universitário acerca das cotas – “NEGROS SÓ NA COZINHA DO R.U.”, “MACACOS NO ZOOLÓGICO”. A invisibilidade da História Africana está ligada à não-

presença do negro na Universidade, que por sua vez relaciona-se ao mundo do trabalho, aos resquícios do escravismo qualitativamente modificados e articulados agora pelas relações de produção capitalistas. Como afirma Mészáros (2006, p.31): “Se o elemento de continuidade predomina sobre a descontinuidade, ou o inverso, e em que forma e correlação precisas, é uma questão de análise histórica concreta.”

Marx, Lukács, Kosik e Mészáros são pensadores que foram essenciais na presente pesquisa, mas o pensamento de Frantz Fanon, Albert Memmi, Florestan Fernandes, Joseph Ki-Zerbo, Cheik Anta Diop, a maioria oriunda do outrora chamado Terceiro Mundo, também foram fundamentais em nossa pesquisa. Essa decisão de utilizar teóricos do Sul do mundo visa desmistificar a concepção que os povos que foram colonizados não possuem produção intelectual autônoma. Autores contemporâneos como David Harvey com seu profundo estudo sobre *A Condição Pós-Moderna*, proporcionou uma leitura crítica da hegemonia teórica atual. Jean Chesneaux ajudou-me na crítica do quadripartismo francês e também de toda tentativa de petrificar o marxismo transformando-o em uma metafísica fatalista.

Esta pesquisa possui uma natureza qualitativa, constituindo-se em um estudo de caso, uma unidade inquirida de modo profundo (TRIVIÑOS, 2002, p.74) onde analisarei a formação de professores de História da UFRGS e as Leis 11.645/2008 e 10.639/2003 como totalidade concreta, em suas correlações entre as partes, suas interpenetrações e movimento<sup>12</sup>. Parto da consideração que:

O marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma ‘fé’ numa ou noutra tese, nem a exegese de um ‘livro sagrado’. Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente ao *método*.” (LUKÁCS, 2003, p.64).

Fanon – que era psiquiatra por formação - utilizou o método dialético para compreender a realidade colonial da África, conseguiu realizar através desse método uma síntese entre o psicológico e o sócio-econômico nas sociedades colonizadas, analisou as teorias dos marxistas europeus criticando em seus aspectos eurocêntricos. Compreendo que a dialética

---

<sup>12</sup> Em termos de metodologia utilizei a entrevista semi-estruturada e observação semi-dirigida, além da revisão bibliográfica. A população pesquisada é formada pelos professores e estudantes da UFRGS, a amostragem se limita a 5 professores e 5 estudantes. As entrevistas foram efetivadas em 2007 juntamente com as observações. Nossos critérios de escolha dos entrevistados foram dois: para os professores, buscamos aqueles que ministram disciplinas onde a História da África está, ou deveria estar, presente; quanto aos estudantes, o critério foi ter ingressado a partir de 2003, ano em que foi promulgada a Lei 10.639/2003. Estive em um grande número de atividades relacionadas com o objeto de estudo, assim meu diário de campo também se constituiu num valioso instrumento de coleta de dados e reflexões iniciais. A valorização da oralidade, característica fundamental da cosmovisão africana, foi um dos pilares da metodologia que se apoiou em minha experiência como pesquisador do Centro de Pesquisa Histórica da Prefeitura de Porto Alegre, onde participava do Projeto Memória dos Bairros através do método da História Oral .

marxista nasceu a partir da modernidade capitalista e que superou radicalmente seu caráter pseudouniversalista burguês, demolindo com toda metafísica baseada em teses fixistas e ahistóricas que acreditam em essências humanas imutáveis, entre elas as racialistas. Talvez por isso o marxismo foi adotado pelos povos colonizados em luta por sua independência, pois Marx ao afirmar que o ser humano é produto e produtor da realidade, demonstrou que é a práxis humana que constrói a essência humana historicamente condicionada.

O princípio do movimento inexorável dos fenômenos é velho conhecido das sociedades afro-asiáticas. Na China Antiga a natureza é concebida com movimento decorrente da interpenetração das forças yin e yang, pólos opostos que se completam. Mas é na África que se encontra uma cosmovisão que provavelmente influenciou os pensadores gregos, através do contato destes com o Egito Antigo. Para Diop (apud LOPES, 2004, p.38) a matemática de Pitágoras, a teoria dos quatro elementos de Tales de Mileto, o materialismo de Epicuro, o idealismo de Platão,[...] todos eles têm suas raízes na cosmogonia e na ciência africana do Egito. A mitologia greco-romana está cheia de exemplos que se podem tomar como influencias das filosofias e religiões africanas: a similaridade entre Hermes e Exu, os dois mediadores entre os deuses e o mundo profano não é mera coincidência. Além disso – segundo a cosmogonia yorubá - Exu foi a primeira voz solta no mundo por Olodumare , o dono de tudo (ANDREI, 2007, p.71-72)

Exu, o principio da vida e do movimento. O rodameio de tudo que existe, existiu, existirá ou só acontece no sonho, no desejo e na imaginação. Exu é tudo: todas as coisas acontecem nele, ao mesmo tempo; ele constrói e destrói com o mesmo gesto, ele percorre, num segundo, todas as distâncias e todos os lugares. [...]Para Exu não existe o bem ou o mal, porque ele é o dono do movimento incessante, ele é o princípio da comunicação, de todas as comunicações [...] (ANDREI, 2007, p.72).

Vê-se que a concepção dialética possui antecedentes usualmente não levados em conta, pois ao se estudar a cosmogonia yorubá, o movimento incessante de destruição/criação expresso em Exu trazia a tona uma compreensão do devir incessante da realidade; não é a toa a analogia maniqueísta de Exu com o diabo cristão, devido ao caráter construtivo/destrutivo da entidade yorubá que também está ligada a sexualidade, ao corpo, ao falo. Fica uma importante questão, se tantos pensadores têm utilizado a mitologia grega para compreender o ser humano, porque não estudar as mitologias, cosmogonias africanas com o mesmo intuito?

A concepção dialética da realidade é desenvolvida no século VI a.n.e. por *ainiktès*, “aquele que fala em termos velados” (LABICA, 1990, p.15): o mestre de Éfeso, Heráclito. Para ele tudo é e não é, tudo nasce e perece num vir-a-ser inexorável, o fogo era o princípio e o fim de tudo o que existe, tal qual as chamas do fogo, a realidade é sobretudo movimento e

transformação. Nesta mesma época a concepção idealista de Parmênides contrapunha-se às idéias dialéticas de Heráclito, defendendo que o universo é perfeito, imutável e único, uma concepção metafísica da realidade. Platão no Século IV a.n.e. tenta superar as duas concepções em oposição através de uma dialética idealista, ou seja, de sua idéia de distinguir

“[...]por um lado, um mundo fixo, eterno, que era o mundo das idéias, e por outro um mundo em movimento, que se transformava, que era o mundo das coisas cotidianas: mundo que era uma pálida manifestação do mundo das idéias, verdadeiras sombras do que era eterno e perfeito” (TRIVIÑOS, 2002, p.108) .

A dialética que em Heráclito era o fundamento do devir da natureza, ou seja, o vir-a-ser constante, a transformação que rege a realidade e que dita que nada é eterno, transformou-se, com Aristóteles, em sinônimo de diálogo, de “saber perguntar e saber responder” e tinha como objetivo também classificar conceitos e coisas no platonismo. No Século III o filósofo romano Plotino, com o seu neoplatonismo influenciou decisivamente o pensamento medieval europeu – principalmente o do africano Santo Agostinho - até o surgimento da filosofia cristã tomista. Na Europa feudal do Século XIII, dogmatizada pelo teocentrismo, a lógica formal aristotélica<sup>13</sup>, apropriada por São Tomás de Aquino<sup>14</sup>, fora dogmaticamente reproduzida neste contexto histórico do medievo. Assim não houve espaço para o desenvolvimento da dialética. Somente com o surgimento da modernidade é que esta visão dogmática que abafava o desenvolvimento da concepção dialética e da materialista foi quebrada; surgem cientistas e filósofos que retornam ao materialismo como Diderot, Helvétius, e já após o Iluminismo, mas

---

<sup>13</sup> Aristóteles que teceu muito das bases da filosofia ocidental refere-se preconceituosamente aos africanos etíopes e egípcios, em sua *Fisionomia* (apud DIOP, 1983, p. 51): “Aqueles que são muito negros são covardes, como, por exemplo, os egípcios e os etíopes. Mas os excessivamente brancos são covardes também, como podemos ver pelo exemplo das mulheres; a coloração da coragem está entre o negro e o branco”. Essa citação pelo menos desmistifica a visão de um Egito hollywoodiano, branco, um Egito que o eurocentrismo visa retirar da África e empurrar para o Oriente. Diop (1983, p.56) afirma – fortalecendo que a avançada civilização egípcia era formada por negros – que os egípcios se autodenominavam como KMT, que em sua língua significa negro. Todos os deuses do Antigo Egito tinham o qualificativo KM ou KMT nos seus nomes, assim Osíris era KMWR, o “Grande Negro”.

<sup>14</sup> Não se pode esquecer que esses dois filósofos cristãos, também são responsáveis pelas primeiras sistematizações conhecidas de racismo contra o negro africano. MACEDO (2001., p.6) em seu artigo denominado *A Raça de Cam: A visão dos africanos no Ocidente Medieval*, afirma que: “Nos sistemas de valores da Idade Média, a cor negra esteve associada com o mal. Teólogos do porte de Santo Agostinho (século V), Alberto Magno e São Tomás de Aquino (século XIII) estabeleciam relação da cor branca com a pureza espiritual e a verdade, e da cor preta com a perdição e a falsidade. Quanto aos textos destinados à pregação religiosa (como os sermões, os *exempla* e textos didáticos de uma maneira geral), negra era a cor do diabo. Por isso mesmo, até pelo menos o século XIV, o senhor dos infernos era retratado como um “etíope negro” com cabelo encarapinhado, de baixa estatura e corpo disforme em que se misturavam traços humanos e de anfíbios. Daí porque na *Chanson de Roland*, uma das obras mais populares do Ocidente medieval desde o século XI, a Etiópia aparece designada como a “terra amaldiçoada”, como um lugar habitado por “gente preta de grandes narizes e largas orelhas, cuja pele é mais dura que o ferro e que de branco só tem os dentes”.

como produto da *Aufklärung*, surge a teoria dialética de Hegel, que negou Aristóteles e retomou a concepção de Heráclito.

Enterrando a idéia de Kant de que a dialética é a “ciência das ilusões”, Hegel constrói uma filosofia idealista, onde a Idéia Absoluta alienada forma a realidade, mas é no processo dialético que isto ocorre: aqui está o salto qualitativo de Hegel! As idéias, os conceitos, o processo de conhecimento, movimentam-se dialeticamente, a contradição é o motor deste desenvolvimento helicoidal, ou espiral. Marx compreendeu que apesar da mistificação idealista, existia um núcleo racional na filosofia hegeliana, era necessário aniquilar o idealismo e inverter tudo de “cabeça para baixo”, nas palavras de Marx, ou seja, afirmar que é a realidade concreta, as formações derivadas da matéria, que formam a idéia, isto muda qualitativamente a visão de Hegel.

Como afirmei antes, Marx rompe com a ideologia burguesa, colocando uma dimensão de classe na suposta homogeneidade do, denominado, projeto moderno. Apesar de todo discurso de “Liberdade, Igualdade, Fraternidade” pregado pela burguesia vitoriosa, apesar da Declaração Universal de que todos os homens são iguais, o racismo era hegemônico nos tempos coloniais. Falavam do “Homem” e de seus direitos inalienáveis. Essas ideologias universalizantes da burguesia, por não serem compatíveis com a violenta realidade colonial, conviviam com o racismo; tornava-se necessária a criação ideológica dos *Untermenschen*, os já referidos sub-humanos que por não serem europeus não partilhavam da “luz da civilização”. O “Homem” é uma abstração idealista, pois o que existem são “homens históricos reais” (MARX; ENGELS, 1981, p.33). O “Homem” de que fala a vitoriosa burguesia, é o homem burguês, acima de tudo o homem branco das classes dominantes.

Sabemos hoje, que esse reinado da razão era apenas o reinado idealizado pela burguesia; a justiça eterna corporificou-se na justiça burguesa; a igualdade reduziu-se à burguesa igualdade perante a lei; os direitos essenciais dos homens, proclamados pelos racionalistas, tinham como representante, a sociedade burguesa [...] (ENGELS, 1979, p. 17)

A razão, ao mesmo tempo em que libertava o pensamento europeu das amarras do dogmatismo, do obscurantismo religioso - que era inimigo de toda tentativa de penetrar na essência dos fenômenos da realidade efetiva - contraditoriamente, trazia consigo outros mecanismos de dominação, principalmente para os povos colonizados, que eram alijados de partilhar das benesses da ciência “ocidental”, da tecnologia e da democracia liberal. As benesses da razão eram ideologicamente universais, mas concretamente o reino da razão proposto pela burguesia era limitado, classista e racista.

Muitos filósofos construíram suas categorias, mas Hegel diferenciou-se do subjetivismo, já

que era um idealista objetivo, e aprofundou-se na categoria fundamental da dialética: a contradição, que segundo ele, é a origem do movimento, de todo desenvolvimento do pensamento. Mas não se pode perder de vista que o conceito de *Aufhebung* foi traduzido no Brasil como superação, alguns, por exemplo Ranieri (2001) traduziram como supra-sunção, mas o importante é salientar a riqueza do significado desse conceito. Mészáros (2006, p.18) compreende a *Aufhebung* em toda sua complexidade:

[...] *Aufhebung* em alemão significa ao mesmo tempo “transcendência”, “supressão”, “preservação”, e “superação”(ou substituição) pela elevação a um nível superior” [...] A “transcendência”[...] não é uma transferência para outra esfera, nem é apenas uma “supressão” ou “preservação”, mas ambas as coisas ao mesmo tempo.

A *Aufhebung* resolve a contradição, chegando-se a um novo estágio de desenvolvimento, onde existe o novo, mas também resquícios do velho, este é um dos significados do conceito. O grande limite de Hegel, como eu já disse anteriormente, é o idealismo que coloca a idéia como formadora da realidade, caindo na metafísica especulativa e mística<sup>15</sup>. Mas, apesar de seu idealismo e também de sua filosofia da História eurocêntrica, Hegel trouxe à tona a importância fundamental da categoria de atividade (*Tätigkeit*), que foi rebaixada ao utilitarismo “sordidamente judaico” por Feuerbach, pois este considerava a prática inferior a teoria. Assim, o idealismo acabou desenvolvendo ativamente esta questão que foi tratada, ironicamente, de modo idealista pelo materialismo naturalista de Feuerbach. O erro de Feuerbach foi não ter considerado a prática como algo material, como objetivação, exteriorização da subjetividade. Ao considerar o ser humano, como ser genérico, ente-espécie, *Gattungswesen*, por negar a importância cabal da atividade prática na existência humana, Feuerbach acaba retratando uma essência humana fixa e “muda”. Para Marx a essência do ser humano são suas relações sociais historicamente condicionadas, ou seja, a essência humana é um vir-a-ser, possui relativa estabilidade, mas absoluta transitoriedade.

Hegel considerava que a atividade humana se efetivava através de um processo de objetivação, ou seja, uma exteriorização do sujeito que cria o objeto, mas ele afirmou que toda objetivação é uma alienação, um estranhamento. Fez isso porque não podia ir contra o Estado capitalista de sua época, pois entre a mediação de primeira ordem – que é o fundamento

---

<sup>15</sup> Marx destrincha o hegelianismo numa passagem de *A Sagrada Família*, onde analisa os choques entre *Strauss* e *Bruno Bauer*: “A luta entre *Strauss* e *Bauer* em torno da substância e da autoconsciência é uma luta no seio das especulações hegelianas. Em *Hegel* encontramos três elementos: a substância spinozista, a autoconsciência fichteana e a unidade hegeliana necessário-contraditória de ambas, o espírito absoluto. [...] *Strauss* desenvolve *Hegel* a partir do ponto de vista de *Spinoza*, *Bauer* desenvolve *Hegel* a partir do ponto de vista fichteano[...]”. ( MARX; ENGELS, 2003, p.158.)

ontológico humano para Marx – interpõe-se mediações de segunda ordem, *mediações da mediação*, que são a propriedade privada, o intercâmbio e a divisão do trabalho capitalistas. Estas mediações de segunda ordem são historicamente produzidas e reproduzidas, não são condições eternas da existência humana, por isso que Marx não produz uma ontologia especulativa, pois o conceito de essência humana não existe para Marx como existe para os metafísicos. O que o ser humano é só pode ser compreendido através de sua práxis. Se o ser humano do século XXI é um consumista desenfreado, voltado para o egocêntrico mundo que cultua o eu, se reza para o *Mamon* moderno, é porque está submetido a uma força hostil, que torna-o estranho, que torna o trabalho alienante. “A atividade produtiva é então a fonte da consciência, e a ‘consciência alienada’ é o reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, auto-alienação do trabalho” (MÉSZÁROS, 2006, p.80). O erro dos economistas burgueses e também de Hegel foi absolutizar e naturalizar as historicamente produzidas, mediações de segunda ordem, elevando a particularidade da atividade no modo de produção capitalista a uma universalidade abstrata, um pseudo-universalidade. Esta é a essência da crítica marxiana *in statu nascendi*, como ressalta Mézáros (2006) ,exposta nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844.

Mészáros (2006, p.88) escreve que para Marx o trabalho é ao mesmo tempo manifestação/objetivação de vida (*Lebensäusserung*) e alienação/estranhamento da vida (*Lebensentäusserung*). “A atividade produtiva do homem não pode lhe trazer realização porque as mediações de segunda ordem institucionalizadas se interpõem entre o homem e sua atividade, entre o homem e a natureza, e entre o homem e o homem”( MÉSZÁROS, 2006, p. 81).

É por isso que:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. [...]o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruina o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação.[...] (MARX, 2004, p. 82-83)

No Brasil, o trabalhador escravizado era coercitivamente obrigado a produzir. Havia uma analogia quase automática entre ser trabalhador braçal e ser negro, o negro era uma coisa, uma “peça”. Isto marcou a ideologia racista brasileira que continua a engraxar as engrenagens da nossa atual sociedade integrada na ordem sócio-metabólica do capital. O estranhamento do negro em uma sociedade racista como a brasileira, possui raízes profundas no charco da divisão social do trabalho passada e presente, e se manifesta em aspectos subjetivos – estéticos por exemplo – e objetivos. Todos são importantes, mas o acesso ao mundo do trabalho é, explicitamente, o aspecto que mais produz tensão nas relações étnico-raciais no Brasil.

O materialismo histórico estuda o desenvolvimento humano que tem como origem a realidade efetiva (*Wirklichkeit*) da sociedade em que vivem ou viveram; é a ciência social do marxismo. Assim é impossível uma “História das Idéias” desconectada da realidade concreta, toda idéia é fruto de seu contexto material e histórico. Como salientaram Marx e Engels em seu célebre Manifesto Comunista de 1848, a história da humanidade, desde o surgimento da propriedade privada, tem sido a história das lutas de classe, dos modos como o ser humano se organiza para reproduzir sua existência material. O materialismo histórico é utilizado para a compreensão do meu objeto de estudo, pois acredito que o desprezo pelos conteúdos ligados à História do Negro é a revelação do modo como o afro-brasileiro está integrado na sociedade de classes, no mundo do trabalho. O capitalismo atual alimentou a chama do darwinismo social, do malthusianismo, e toda uma gama de concepções reacionárias, envolvendo a sociedade em suas teses irracionalistas e preconceituosas. Tudo isto demonstra que o neoliberalismo e a globalização capitalista são a continuidade do imperialismo e do neocolonialismo, que hoje, segundo Steffan (1999, p.76-77) “[...]vem agora sobre as asas da tecnologia Stealth”.

Os tempos de hoje são para 9/10 da população mundial extremamente angustiantes quanto ao emprego e a reprodução básica material de um existência humana digna.

A angústia vivida pelas grandes massas, praticamente no mundo todo, vem da constatação pela classe operária, a juventude e as massas oprimidas, da degradação acelerada das suas condições de existência: ressurgimento e permanência do desemprego, precariedade das condições primárias de existência, destruição da proteção social, ressurgimento da fome ou, mesmo onde não há fome, novas epidemias, nova decadência tanto individual como social, arrogância das classes possuidoras e de uma sociedade que volta a ostentar a riqueza de uns aos olhos de todos os que não tem nada (CHESNAIS, s.d., p.7).

Nesse sentido, concordo com Frigotto (2002, p.15) quando ele diz que: “Impedir o direito ao

trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida e, quando for o caso, a dos filhos.” Essa é uma das violências que os negros brasileiros sofrem cotidianamente sendo empurrados para o comércio informal, para condições precárias de trabalho e outras vezes para o crime. A precarização e o afunilamento do acesso ao mercado de trabalho exige medidas que apaziguem a contra-violência das “classes perigosas”, assim surgem propostas assistencialistas de inserção do pobre e do negro, campanhas filantrópicas que visam hipostasiar as condições concretas da existência, desviando o eixo da luta pela transformação social. Essa precarização do emprego está intrinsecamente ligada à precarização das condições da educação pública atual: “Na época como hoje, não há espaço para a mercadoria força-de-trabalho que excede os limites do mercado capitalista. Por que preocupar-se com a sua formação?” (RIBEIRO, 1999, p. 11).

No ensino, igualmente, há aspectos que são direcionados exatamente para a formação da força de trabalho, para aumentar sua produtividade (em termos de valor) e outros que, simplesmente, satisfazem uma demanda social de acesso à cultura, no sentido cotidiano que damos a este termo. (ENGUITA, 1993, p.186)

Assim, pode-se compreender “[...] que os processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos” (FRIGOTTO, 2002, p.23). Para entender quais são as vinculações entre trabalho, educação e racismo, deve-se ter em mente que o modo de produção vigente engloba estes três elementos e que é através do capital que esses elementos estão mediatizados.

O que o mundo da produção demanda da escola não é a formação de uma força de trabalho indiferenciada. O que demanda é uma massa de força de trabalho estruturada vertical e horizontalmente, quer dizer, atendendo, por um lado, à divisão entre funções de direção e execução, com toda a gama intermediária, e, por outro, à divisão em especialidades dentro de um mesmo nível. (ENGUITA, 1993, p.202)

A sociedade brasileira movimenta-se historicamente através de contradições antagônicas onde as classes sociais – desde a sua origem – estão perpassadas por elementos étnico-raciais; em nossa realidade as opressões classistas se fundem com as racistas. Uma consciência racista colhe elementos para se reproduzir em uma realidade material onde ao negro e ao indígena são relegados os postos mais pobres das classes exploradas e da população precária<sup>16</sup>. Esta

---

<sup>16</sup> Steffan (1999) chama o exército industrial de reserva de “população precária” que não é um resíduo excluído da economia mundial, mas um elemento integral e estrutural para o seu funcionamento.

crescente população precária, sofrendo os efeitos nefastos do desemprego estrutural<sup>17</sup> atual, deixa de ser exército industrial de reserva, pois não possui “competências” para uma substituição imediata em muitos dos setores estratégicos atuais como o da informática.

O modo como se organiza o trabalho – como se produz, com o que se produz, como se distribui os frutos desse processo – é a chave para o entendimento das formas de consciência, entre elas o racismo. O ser social é a origem da consciência que por sua vez age sobre o *ontos* que a originou. É por isso que não se pode, segundo o materialismo histórico, ao pesquisar as relações entre educação e racismo, separá-las de uma crítica ao modo de produção capitalista, pois tudo isso está correlacionado dentro da sociedade brasileira.

O campo educacional reproduz as contradições da sociedade, de seu modo de produção, da luta de classes, da ideologia dominante e da contra-internalização. Mas há um aspecto que chama a atenção quando se leva em conta o Ensino Superior no Brasil: a ínfima quantidade de negros nas salas de aula, principalmente nas universidades públicas. Se existem poucos negros no Ensino Superior para que se preocupar com temas como a História da África? A História ensinada nas escolas de Educação Básica muitas vezes se configura num fragmentado retalho de nomes de personagens, fatos metafisicamente isolados, “conhecimento memorístico”, uma linearidade monótona. Outros professores lutam cotidianamente para construir aulas instigantes, que exercitem a capacidade intelectual do estudante, buscam se atualizar, mas são subsumidos por uma estrutura que cada vez mais faz da educação um mero adestramento técnico. Impõe-se uma toda-poderosa realidade material que impede o professor de adquirir livros e de estudar continuamente, devido ao exaustivo número de horas lecionadas por semana, cada vez mais dissociando o professor do pesquisador.

A educação vem reproduzindo sistematicamente o racismo, seja em atos explicitamente discriminatórios por parte de estudantes e professores, seja no despreparo e silêncio desses últimos quanto às tensões étnico-raciais na sala de aula. No que tange ao ensino de História, tudo isto fica evidente quando o pesquisador/educador se depara com um dos sustentáculos ideológicos que reforçam o racismo, o chamado eurocentrismo, nos conteúdos e nas estruturas de divisão da “História da Humanidade”, que na verdade é a “História do Europeu” .

Quando penso em educação, eu não poderia cair no lugar-comum de considerá-la

---

<sup>17</sup> Ribeiro (1999, p.6) chama o desemprego atual de “[...] *estrutural* por entender que este não é um fenômeno episódico, mas integra a natureza da exploração capitalista manter um certo nível de desemprego.”

independente das condições concretas de reprodução da existência material do ser humano. Deve-se considerar “[...]o trabalho como princípio educativo de processo de auto-produção humana.” (RIBEIRO, 1999, p.12, grifo da autora). Em uma sociedade onde o produto do trabalho e a própria produção é objetivada de forma estranha e hostil ao produtor, a educação também terá este caráter de alienado<sup>18</sup>. Afirmar o trabalho como *mediação fundamental* entre o ser humano e a natureza e com outros seres humanos, é hoje em dia nadar contra a corrente, uma verdadeira piracema, pois “o que está em crise não é o trabalho, mas a forma capitalista de trabalho assalariado” (FRIGOTTO, 2002, p. 22).

Todos estes elementos contribuem para a invisibilidade, ou visibilidade submissa, da História Africana nas escolas. O racismo e o eurocentrismo são fenômenos que se materializam em palavras e silêncios, olhares e gestos, ataques à subjetividade e à corporeidade do negro dentro da sala de aula: o professor que não está preparado para lidar com as tensões étnico-raciais e pouco sabe da história da África e dos afro-brasileiros, deixará passar o potencial pedagógico de debater estes temas na sala de um País com maioria de descendentes de africanos! Não está preparado porque sua formação não o educou para a realidade do nosso País.

É muito recente, por parte das instituições de educação e pesquisa, a preocupação com o tema da educação dos negros brasileiros. Parte da ausência desses estudos justifica-se, por um lado, pela carência de fontes, recurso central para a história e os historiadores e, por outro, pelo desconhecimento das abordagens e práticas educativas dos pesquisadores e movimentos sociais negros no país. (ROMÃO, 2005, p.11)

Eis que se forja um produto de uma árdua e já secular luta dos negros brasileiros: o direito de serem reconhecidos como seres históricos, produtores da realidade, pois após o fim do escravismo, ao ingressar na escola, o negro não se via refletido nos conhecimentos escolares

---

<sup>18</sup> Chamo a atenção para as dificuldades de tradução do conceito de alienação em Marx. Nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos (MARX, 2004), o tradutor Jesus Ranieri sugere a diferenciação entre estranhamento – *Entfremdung* – e exteriorização – *Entäusserung* – ao invés de juntá-los no conceito de alienação, como geralmente tem se feito. Segundo Ranieri: “*Entäusserung* significa remeter para fora, extrusar, passar de um estado a outro qualitativamente distinto. Significa, igualmente, despojamento, realização de uma ação de transferência, carregando consigo, portanto, o sentido da exteriorização [...], momento de objetivação humana no trabalho, por meio de um produto resultante de sua criação. *Entfremdung*, ao contrário, é objeção socioeconômica à realização humana, na medida em que veio, historicamente, determinar o conteúdo do conjunto das exteriorizações – ou seja, o próprio conjunto de nossa socialidade – através da apropriação do trabalho, assim como da determinação dessa apropriação pelo advento da propriedade privada.” Mas Mészáros (2006, p.19-20) é quem, segundo minha opinião, define melhor o conceito de alienação em Marx: “[...]Quando a ênfase recai sobre a “externalização” ou “objetivação”, Marx usa o termo *Entäusserung* (ou termos como *Vergegenständlichung*), ao passo que *Entfremdung* é usado quando a intenção do autor é ressaltar o fato de que o homem está encontrando oposição por parte de um poder hostil, criado por ele mesmo, de modo que ele frustra seu próprio propósito.

ensinados, era apagado simbolicamente. Este produto é a Lei 10.639/2003. Os educadores brasileiros estão em pleno debate sobre a aplicação dessa Lei, vive-se um momento riquíssimo para compreender o papel da educação como processo efetivo de contra-internalização anti-racista, ou melhor, contra-epidermalização, e de um processo de formação de professores de História que construa possibilidades concretas para a materialização prática do conteúdo da Lei.

### 1.7 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Em primeiro lugar, deve-se identificar o que é uma representação, para depois adentrar no reino das representações sociais. A representação é o reflexo/projeção mental de objetos e sujeitos na consciência de um indivíduo, quando estes sujeitos e objetos estão ausentes à percepção imediata desse indivíduo. “[...]A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*”(KOSIK, 2002, p.19). Quando olho para o copo ao meu lado, vivencio o reflexo sensível desse copo, eu o vejo, o sinto e se bater nele ouço um ruído. Agora me levanto de minha cadeira e vou ao banheiro, fecho os olhos e tento visualizar mentalmente o copo, uma imagem de copo aparece, não exatamente como o copo que eu estava observando. É uma representação do copo. Uma projeção subjetiva baseada em um reflexo objetivo. Mais difícil é representar um objeto que nunca se tenha visto, por exemplo quando ouço a descrição verbal de uma arma chinesa do século III a.n.e., um Kuan Tao, por exemplo.

Mas o que me interessa aqui são as representações sociais, ou seja, produtos sociais criados por seres humanos relacionados em uma determinada sociedade, exercendo uma historicamente condicionada atividade produtiva, em determinadas classes sociais, em um determinado gênero e grupo étnico-racial. Sociais porque não são criação individual, são produto da interação entre homens e mulheres relacionando-se em uma formação social, são modos como a consciência apropria-se do real.

O estudo das representações sociais desvinculado da realidade material é estranho ao materialismo histórico, trazendo uma falsa autonomia aos produtos da consciência. Marx e Engels (1981, p.17) na Ideologia Alemã iniciam a obra que deixaram à “crítica roedora dos ratos” explanando sobre as idéias dos jovens-hegelianos:

Até aqui, os homens têm sempre criado representações falsas sobre si próprios, e daquilo que são ou que devem ser. Segundo suas representações de Deus, do homem normal, etc., têm instituído suas relações. Os filhos da sua cabeça cresceram-lhes

acima da cabeça. Curvaram-se, eles que são os criadores, diante, das suas criaturas. Libertemo-los das ficções do cérebro, das idéias, dos dogmas, das essências imaginadas sob cujo jugo se atrofiam. Rebelemo-nos contra o domínio das idéias. Ensinemo-los a trocar estas fantasias, por idéias que correspondem à essência do Homem, diz um; a terem uma atitude crítica face a elas, diz outro; a expulsá-las da cabeça, diz o terceiro; - e a realidade vigente ruirá.

As idéias expostas neste trecho bastante sarcástico, “estas fantasias inocentes e pueris formam o cerne[...]”(MARX; ENGELS, 1981, p.17) do pensamento dos jovens hegelianos como Bruno Bauer, Max Stirner e também Feuerbach. Nesse momento Marx e Engels afirmam a importância da concepção materialista da história, pois somente compreendendo o ser social é que se molda e lapida a chave para a compreensão dos produtos da consciência. Assim, os “balidos filosóficos” dos jovens-hegelianos só trazem à tona “[...]as representações dos cidadãos alemães, como as bazófilas destes intérpretes filosóficos refletem apenas a mesquinhez das condições alemãs reais”.

Assim, para analisar as representações sociais, deve-se levar em conta o condicionamento dialético da consciência social pelo ser social, pois, segundo Marx e Engels (1981, p.29): “Os homens são os produtores das suas representações, idéias, etc., e precisamente os homens condicionados pelo modo de produção da sua vida material, pelo intercâmbio material e o seu desenvolvimento posterior na estrutura social e política.” Ou seja,

A produção de idéias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real[...]não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida(MARX; ENGELS, 1981, p.29).

É por isso que além do questionário aberto e das entrevistas semi-estruturadas, a observação semi-dirigida em sala de aula, e a participação exaustiva em palestras, cursos, seminários, reuniões e debates fizeram parte desta pesquisa. Esta presença *in loco* tornou possível um caminho rumo à compreensão de muitas das representações sociais ligadas à Lei 10.639/2003 manifestadas por estudantes e professores do Curso de História da UFRGS.

Interessante citar uma parte riscada no manuscrito de A Ideologia Alemã (MARX;ENGELS, 1981, p.28):

As idéias que estes indivíduos formam são representações ou da sua relação com a natureza ou da sua relação uns com os outros, ou sobre a sua própria natureza. É evidente que em todos estes casos estas representações são a expressão consciente – real ou ilusória – das suas relações e atividades reais, da sua produção, do seu intercâmbio, da sua organização social e política.[...]Se a expressão consciente das relações reais destes indivíduos é ilusória, eles nas suas representações colocam a realidade de cabeça para baixo, e isto por suas vez é consequência do seu modo de trabalho material limitado e das relações sociais limitadas que dele resultam.

Através de sua práxis, o ser humano vem conhecendo a mundo sócio-natural, e para isto reflete e projeta a realidade, mesmo as representações mais místicas trazem dentro de si elementos que revelam aspectos da práxis através dos tempos. Mas na maioria das vezes, estas representações, não vão além dos aspectos fenomênicos, afogam-se na fossa abismal do mar das aparências, não chegam à “coisa-em-si”. Quando o trabalho torna-se uma atividade alienada, uma mediação mediada pela divisão do trabalho, pela propriedade privada e pelo dinheiro, a práxis torna-se fetichizada, a objetivação como criação e efetivação do potencial humano (*Lebensäusserung*), transforma-se em um processo desumanizante, que torna os produtos humanos hostis ao seu próprio criador (*Lebentäusserung*).

[...]No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.(KOSIK, 2002, p.14)

Este mundo fetichizado, este mundo de aparências, bruma fenomênica, este mundo da familiaridade, onde os seres humanos vivem a cotidianidade, a banalidade de um dia-a-dia naturalizado, chama-se o mundo da pseudoconcreticidade<sup>19</sup>.

Martini (1999, p.41-49) faz uma análise histórica do desenvolvimento da teoria das representações sociais, e do interesse acerca destas como objeto de estudo. Coloca ênfase na concepção de representações sociais em Durkheim e Moscovi e em Marx, Gramsci e Habermas. Moscovici parte da teoria das representações coletivas em Durkheim, mas segundo Martini, supera as deficiências desse último<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> “O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. A ele pertencem: O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada dos homens ( a qual não coincide com a *práxis* crítica revolucionária da humanidade); O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.” (KOSIK, 2002, p.15)

<sup>20</sup> “A retomada das reflexões, em torno das possibilidades de compreensão do real, através da pesquisa e do debate teórico, acerca das representações sociais, tem como pioneiro o trabalho de Moscovici.[...]É necessário, no entanto, destacar que embora admitindo como óbvio que o conceito de representações sociais tenha chegado até nós através de Durkheim, Moscovici estabelece diferenças fundamentais entre a sua compreensão e a de Durkheim sobre as representações sociais. Segundo ele, Durkheim, com seu olhar sociológico, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise. Compara a função teórica das representações na sociologia com a dos átomos na física mecânica ou a dos genes na genética tradicional; ou seja, átomos e genes eram tidos como existentes, mas ninguém se importava com suas funções ou com o que pareciam.” (MARTINI, 1999, p.56)

Segundo Martini (1999, p.51):

O aspecto fundamental, na diferenciação entre a compreensão das representações sociais, antes e depois do materialismo dialético, reside, portanto, na definição do seu processo de construção. Para Marx, as representações não são arbitrárias, nem dogmáticas; são os sujeitos reais em suas ações cotidianas e de acordo com suas condições materiais de vida, incluindo-se aí, aquelas, já encontradas e as que são produto de sua ação/relação com a natureza e com os outros homens que constroem as suas representações sociais; ou seja, ao reproduzirem sua existência, os homens produzem sua consciência sobre si mesmos, suas representações do concreto vivido.

Assim, pode-se compreender as representações sociais de professores e estudantes sobre a Lei 10.639/2003, partindo-se das condições materiais da aplicabilidade da Lei em questão, e isso foi possível através do método da observação semi-dirigida, de aulas e eventos de extensão, que, conectado com entrevistas semi-estruturadas, com professores e estudantes, produziram um rico material para o estudo de como estes representam - através da expressão material, que é a linguagem - o processo deflagrado pela promulgação da Lei 10.639/2003. Também depende do conhecimento das condições materiais da formação de professores de História a aplicabilidade da Lei, pois para romper com o voluntarismo que tem permeado a aplicação da obrigatoriedade do ensino de História Africana faz-se necessária a *educação do educador* para as relações étnico-raciais que estão presentes na sala de aula. Esta educação necessita de livros, filmes, documentários, espaço físico, aparelhos, computadores com acesso a Internet, necessita de professores que tenham um salário digno, que proporcione e instigue a compra de livros. Mas, por outro lado, tudo isto é morto sem a presença humana, por isso não basta a condição material favorável apenas, o interesse pelo ensino e pesquisa sobre a História Africana parte de uma contra-epidermalização coletiva e organizada que só pode ser efetivada realmente com a supressão da não-presença do negro no Curso de História.

Conhecendo de forma sistemática, através da análise, as representações sociais sobre a Lei 10.639/2003 pode-se analisá-las perante a prática docente e assim descobrir como professores e estudantes de História estão internalizando o conteúdo da Lei, ou melhor, como estão desenvolvendo o conteúdo proposto pela Lei em termos de aplicabilidade desta. Concordo com Mészáros (2006, p.172) quando ele afirma que:

Nunca é demais repetir: nada se conquista por meio de simples mudanças institucionais nessas questões, porque a abolição das instituições existentes deixa atrás de si um vazio que de alguma forma deve ser preenchido, e ele não será, certamente, preenchido pelo estabelecimento legal de novas instituições, que são, em si mesmas, apenas uma moldura vazia em busca de um conteúdo. Na mudança institucional formalizada não há nenhuma garantia contra a reprodução, de uma nova forma, das contradições das velhas instituições.

Essa citação é um guia para a minha análise, pois somente quando a Lei 10.639/2003 e a Lei

11.645/2008 desenvolverem um conteúdo concreto que só pode ser fruto da práxis, é que se poderá saber se ela está sendo efetiva em seus objetivos ou não. O conteúdo da Lei não é meramente os seus artigos e parágrafos, mas sim o conjunto de aspectos que formam o fenômeno Lei 10.639/2003 em seu desenvolvimento, em suas múltiplas relações, incluindo o movimento dos sujeitos estudantes – futuros educadores – e dos professores.

Pelos argumentos apresentados até aqui, não há como negar a importância da Lei 10639/03 para a luta do movimento social negro brasileiro. Em que pese as dificuldades e possíveis desvios na sua implementação, sem sombra de dúvida, a Lei se configura como uma conquista para o negro brasileiro e avança na direção da construção cotidiana de novas relações sociais. Porém, é preciso ressaltar que as políticas de ações afirmativas ganham espaço no Estado, no momento de redução dos recursos para as políticas sociais, no momento em que as políticas focalizadas e compensatórias integram o discurso dos organismos internacionais financeiros, atores centrais do modelo econômico predominante, atual produtor das desigualdades raciais e sociais. (ROCHA, 2006, p.96)

A leitura da dissertação de mestrado de ROCHA (2006) abriu uma nova perspectiva para o estudo, pois através de uma exaustiva análise de documentos de organismos internacionais como Banco Mundial, ONU, UNESCO, etc., o autor revelou as contradições da Lei 10.639/2003 em suas ligações com dois pólos antitéticos que possuem tendências opostas de desenvolvimento: por um lado tem-se a ligação da Lei com o processo de contra-epidermalização necessário à sociedade brasileira, por outro lado a sua vinculação com as políticas assistencialistas propostas por estes órgãos. Segundo Rocha (2006, p. 111):

A análise realizada nos trouxe elementos significativos. Sem sombra de dúvida, a luta contra as desigualdades raciais coloca em xeque pilares da organização social, visto que o racismo é um fenômeno constitutivo da sociedade brasileira. O fato de as políticas afirmativas reivindicadas pelo movimento social negro avançarem, ganharem terreno no momento em que são incorporadas pelo discurso dos organismos financeiros internacionais, na perspectiva da manutenção do sistema capitalista, foi um dos dilemas e a contradição que apresentamos durante o trabalho. A outra contradição apresentada diz respeito ao caráter das políticas específicas e compensatórias em contraposição às políticas de cunho universalistas.

Procusto quer que deitemos em seu leito! A hegemonia mutila e deforma as conquistas populares, o caráter da Lei 10.639/2003 ainda não foi definido, está em disputa, está em pleno desenvolvimento, movido por contradições que trazem as suas possibilidades de realização, mas o processo deflagrado pela Lei e pela questão das cotas já foi de todo rico, foi a fúria de Iemanjá no mar outrora tranqüilo da “democracia racial” brasileira.

## 1.8 ORGANIZAÇÃO

A dissertação está organizada em quatro capítulos – além do primeiro capítulo introdutório, a apresentação - que estão intimamente correlacionados. O segundo capítulo consiste na análise das representações sociais de estudantes e professores do Curso de História da UFRGS acerca do objeto de estudo – Lei 10.639/2003 e Parecer 003/2004 – e do ensino de História da África na formação de professores deste referido espaço. Além disso, analiso os textos da Lei e do Parecer, suas origens e desenvolvimento, as experiências ligadas a aplicação destes dispositivos legais e as propriedades, elementos e movimentos da formação de professores de História.

No terceiro capítulo adentro na dialética da raça e da classe no Brasil, buscando compreender os debates entre marxismo e pós-modernidade sobre o racismo. Além de trazer esta discussão, este capítulo analisa as relações entre trabalho, educação e racismo e as origens do eurocentrismo e do racismo calcados no colonialismo europeu.

Finalmente, no quarto capítulo busco elaborar propostas de transformação do fenômeno estudado e traçar as considerações finais do estudo.

## **2 LEI 11.645/2008, LEI 10.639/2003 E PARECER 003/004: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA UFRGS ATRAVÉS DA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES E PROFESSORES**

Não partilho de uma concepção reducionista onde se acredita que as ideologias, as representações, enfim, os produtos da consciência são reflexos mecânicos de uma base material, numa causa-efeito positivisticamente acrítica. Se, ao contrário da pseudoconcreticidade,

[...] a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade” (KOSIK, 2002, p.50).

Os produtos do pensamento humano possuem vários níveis no processo histórico e lógico de desenvolvimento de conceitos e categorias que reflitam a essência dos fenômenos, dos processos, dos sujeitos e das coisas. O *ontos* inorgânico, o mineral, a substância química, reflete de certo modo, a realidade que o cerca, mas somente a consciência humana é capaz de ir muito além do reflexo imediato, interpretando a realidade material, dando-lhe sentidos, discernindo entre aquilo que diferencia ou iguala um fenômeno a outro, testando a veracidade de seus conhecimentos teóricos através da prática social, através do ato material que é a atividade, ato que medeia o ente humano e a natureza.

O ser humano através da práxis transforma a realidade objetiva, mas ao efetivar seu ato

criador, já não é mais o mesmo ser, seu ser se expandiu, se exteriorizou em um processo de objetivação no produto de seu trabalho. O artista ao esculpir um tronco de madeira, objetiva naquela formação material sua subjetividade, que por sua vez é também fruto de sua interatividade com a realidade objetiva. Mas ao contrário do cupim, o artista, antes de começar a talhar o tronco de madeira, já possui uma imagem subjetiva, um projeto daquilo que pretende fazer. Essa imagem subjetiva, este produto da consciência, não é algo que surge de um espírito místico, um *Weltgeist*. Picasso ao pintar Guernica representou brilhantemente uma realidade terrível, o impacto das bombas incendiárias da *Luftwaffe* sobre uma população indefesa, criou na consciência de Picasso a necessidade de exprimir o seu horror a este ato e então, ele objetivou materialmente através do trabalho artístico, uma das mais profundas e chocantes pinturas do Século XX. Este exemplo demonstra que o desenvolvimento do conhecimento do ser humano sobre a realidade dá-se sobre uma materialidade, mas que o sujeito através de suas experiências, através de sua linguagem e da linguagem humana em geral, que adquire através da práxis e a partir desta última pode saber se esse conhecimento é real ou não. Mas o conhecimento da realidade implica na compreensão da potencialidade, já que a primeira é a efetivação da segunda. O ser da práxis conhecendo a realidade, pode traçar as possibilidades da superação dessa, quando ela não condiz mais com suas necessidades e carências, sejam elas naturais ou sociais.

O ser da práxis reflete de modo criativo a realidade material, ele interpreta os fenômenos novos com base em sua experiência pessoal passada, que é um produto social, acumulado pelo trabalho de gerações de seres humanos, conhecimento que não pertence a este ou aquele povo, mas sim a todos os seres humanos que estão vivos e que ainda não nasceram. Assim, a representação social é produto de uma realidade material mas também a produz, lembro que Kosik (2002, p.20) afirma que a ideologia consiste na “sistematização doutrinária das representações”.

## 2.1 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO (LEI 10.639 E PARECER 003/2004)

### 2.1.1 Representações sobre o objeto de estudo.

As representações sociais de estudantes e professores analisados neste capítulo puderam reforçar a hipótese de que a Lei 10.639/2003 e, principalmente, o Parecer do Conselho Nacional de Educação 003/2004, são poucos conhecidos e discutidos dentro do Curso de História da UFRGS. As representações sociais acerca destes dispositivos legais trazem a tona,

por um lado o desconhecimento, por outro aceitação da importância do ensino de História da África na formação de professores. Sobre a Lei 11.645/2008 nada é conhecido, portanto, acerca dela, ainda não se produziram representações sociais no Curso de História da UFRGS. A Lei 10.639/2003 é considerada contraditória, pois não está sendo aplicada no Curso de História, mas esta contradição não está no texto do Parecer CNE 003/04, é uma *contradição prática* de implementação da Lei. Assim, por não conhecer o Parecer 003/04 adentra-se no terreno fértil das especulações: *a História da África é importante, mas a Lei não ataca o cerne do problema que é a formação de professores*. A Lei é representada como inócua quanto a questão da formação superior, mas é defendida como um passo importante no processo de superação da invisibilidade da História Africana.

A Lei 10.639/2003 sempre é representada como produto da luta do Movimento Negro, nunca se leva em conta, nestas representações, a Lei em suas contradições internas, que trazem elementos contra-hegemônicos, mas também, especialmente no Parecer 003/04, aspectos do discurso que visa defender a inserção de segmentos marginalizados da população como modo de investimento em capital humano. Se não se leva em conta este pólos antitéticos que movimentam a aplicação da Lei, poder-se-á cair no reducionismo, pois a 10.639/2003 é um fenômeno que nasceu das contradições da sociedade brasileira e por isso traz em sua essência este movimento contraditório.

Não se pode esquecer que as representações sociais são originárias da práxis humana, e geralmente se formam a partir dos aspectos fenomênicos da realidade. Neste sentido são projeções ideais na consciência que permitem lidar com o fenômeno, mas não compreender seus aspectos fundamentais, suas vinculações internas e externas, seu devir. Se eu conheço a Lei, suas origens, se busco aplicá-la a sala de aula, acabo por conhecer as dificuldades de sua implementação e, como indivíduo, represento este fenômeno de modo diferente daquele que sabe da importância do ensino de História Africana, mas não conhece na prática os desígnios da Lei. É por isso que concordo com Kosik (2002, p.21) quando ele afirma que não podemos considerar o mundo das representações independente da práxis, ele não as aceita sob sua manifestação imediata.

É Kosik (2002) também que diferencia de modo sagaz a dialética marxista do reducionismo<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> “ A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade humano-social não significa, por conseguinte, pesquisa do núcleo terreno das configurações espirituais (como supõe o materialismo reducionista, spinoziano, de Feuerbach); não significa emparelhamento dos fenômenos da cultura aos equivalentes econômicos (como ensina Plekanov seguindo a mesma tradição spinoziana), nem redução da cultura a fator econômico. A dialética *não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade* é o método do desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.” (KOSIK, 2002, p.39, grifo do autor) Por isso não traçamos uma causalidade mecânica entre as representações sociais e a realidade material para não fixar um imediatismo não dialético.

que “[...]reduz o singular ao universal abstrato e cria dois pólos entres os quais não há mediação: o individual abstrato, de um lado; o universal abstrato, de outro” (KOSIK, 2002, p.33). Não emparelhar mecanicamente o fenômeno material e o fenômeno da consciência é uma tarefa árdua que só pode ter apoio na consideração da importância fundamental da práxis na produção da vida humana.

Para adentrar nos relatos orais e deles extrair e organizar as representações sociais acerca do objeto de estudo fez-se necessária a utilização de categorias empíricas produzidas através da análise das entrevistas, são elas: *Lei 10.639/2003, História da África, currículo, estudantes e professores, cotas*. Estas categorias apareceram sucessivamente nas entrevistas, e foram o *spiritus rector* da organização deste capítulo da dissertação.

Sem a observação da prática dos estudantes e professores teria sido impossível uma explicitação de suas representações sociais, pois como diz Kosik (2002, p.90, grifo do autor): “[...]A verdade da realidade não pode ser apenas *representada* ao homem, tem que ser praticada pelo próprio homem”. Além disso, cabe ressaltar que as representações sociais são muitas vezes *representações de representações*, ou seja, meta-representações, o que complica inexoravelmente a sua análise e compreensão.

As representações sociais sobre a Lei 10.639/2003 e acerca do Parecer do CNE 003/2004 sugerem que ainda há pouca informação sistemática sobre estes fenômenos, poucos estudantes tiveram contato com a Lei, e seu contato partiu de escolhas pessoais-individuais, a Lei é pouco comentada pelos professores, muito menos o Parecer 003/04. Como afirmei anteriormente, a Lei é representada como inócua para a formação de professores, e o relato a seguir explicita esta representação:

Primeiro a contradição da Lei maior que eu acho é que não obriga ter na universidade, porque na universidade vai formar os professores, então tu vai jogar tudo para um formação continuada, ou, sei lá, que é tipo, o programa do DEDES [Departamento de Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão], que é muito bom, que tem professores que já se formaram há muito tempo. Mas aí não tendo nada na Universidade, não obrigando a universidade, claro, que mesmo só estivesse escrito não ia ser suficiente, como essa Lei não é só um escrito, ela vem de uma demanda de um movimento social, e ela continua em movimento, o movimento continua pressionando. Até mês passado, acho que teve uma outra Audiência Pública na Assembléia. Então, como ela é movimento, se tivesse pelo menos na Lei, seria mais uma força para estar pressionando dentro da universidade, para que tivesse uma coisa, eu vejo como uma contradição porque ta formando os novos professores como se não tivesse nada da Lei. O que que eu vejo que mudou: com relação ao Dep. De História, iniciativas deles, nada, zero, zero mesmo, inclusive resistências, [...]Então o que que teve, foi pressão de fora, teve esta pressão do próprio DEDES, da própria universidade, pedindo olha, nos queremos...Primeira coisa que eles foram fazer foi procurar os professores de História, e o que que eles encontraram? Nada. [...] Hoje em dia, na prática, tu pode entrar e sair do Curso de História da UFRGS tendo ouvido falar em África

duas vezes, em Contemporânea II e Contemporânea III, duas aulas, três aulas[...] E aliás nem saber da existência da Lei, se tu não, tipo, se tu só vai para a aula e volta e tal, e não participa, não vê mais nada. [...] **Estudante Entrevistado n. 2**

A maioria dos estudantes entrevistados já havia ouvido falar da Lei 10.639/2003, mas apenas um leu o texto na íntegra. Assim para os estudantes de História da UFRGS entrevistados, o Curso deixa a desejar na introdução e fomento do debate sobre a Lei. O contato com a Lei foi fruto de contingências individuais e não penetrou na formação de professores até o momento como estrutura sistematizada em prol do aprofundamento sobre os parágrafos da Lei 10.639/2003. O seguinte relato expressa isso:

Não tive [contato com a Lei 10.639/2003]. Na realidade ela nunca foi discutida dentro do meio acadêmico, nunca foi discutida no Curso de História, pelo menos não teve um acesso, tipo não teve uma divulgação pra isso, se foi discutido foi em campos muito restritos, eu nunca em três anos de faculdade, nunca tive acesso a isso. E realmente, eu vejo assim, que nenhum professor de História durante todo o debate que teve de cotas nestes três anos que eu tive eu não vi um professor de História, do curso de História participando disso. **Estudante Entrevistado n.3**

Posteriormente eu soube através de entrevistas com professores, da participação docente no debate acerca das cotas; são as diferenças que se manifestam no que os estudantes e professores enunciam. Mas todos concordam que a obrigatoriedade do ensino de História da África é importante para a formação de professores:

Olha, eu acho que, tem só um aspecto dessa Lei que me interessa, que eu acho que é importante, que é fundamental, que é a recuperação do papel da África na formação da sociedade brasileira. E como essa, esse papel é muito fundamental a necessidade de se estudar a História da África, a partir do próprio desenvolvimento africano. **Professor (a) Entrevistado (a) n.6**

Eu penso e costumo dizer isso nas palestras que tive oportunidade de fazer sobre esse assunto, que a grande contribuição da Lei 10.639 e eu imagino que da atualização, da reformulação dela agora, seja tornar possível a perda da invisibilidade das populações afro-descendentes no Brasil e se a reformulação agora inclui os indígenas e descendentes de indígenas, eu penso que continua valendo a mesma coisa. A Lei torna possível estes grupos étnicos, embora hoje sejam minoria, no caso dos índios, foram maioria um dia numérica e maioria cultural também, se tornaram visíveis dentro da história do Brasil. Não quer dizer que não sejam tratados mas a ênfase não é dada a eles. Me parece que a grande contribuição da Lei seja essa, que certos grupos sejam tratados com a ênfase que eles merecem. **Professor (a) Entrevistado (a) n. 7**

Um dos aspectos questionados, que se liga diretamente ao meu problema de pesquisa é o das possibilidades de efetivação da Lei 10.639/2003 na formação de professores de História na UFRGS.

[...]Eu posso falar da minha experiência. A minha experiência é o seguinte, é necessário estudar, formar nos cursos superiores de História, Sociologia, Antropologia, no mínimo uma geração inicial, que depois vai multiplicar, com um conhecimento da História África, um conhecimento da cultura da África, da sociologia da África, sem os vícios do eurocentrismo e do etnocentrismo. Estudar a África pela África, formar este pessoal aí. Que é o grande déficit que nós temos. Na maior parte das vezes, as pessoas, que até bem intencionadas trabalham com África, elas partem sempre da perspectiva do Hegel, que a África não faz parte da história. Que a África, ou a história na África foi levada pelos europeus, a civilização na África foi levada pelo colonialismo europeu[...]Esse aí é o grande problema pra esses que tem boa vontade mas não conhecem, e eu acho que tem que ser necessário a gente reforçar neste aspecto, que há uma história da África, a existência dessa História da África, as características dessa história da África, o que que ela tem em comum com o resto da história da humanidade, e o que ela tem de específico do desenvolvimento da África, assim como a história da Europa, não é a História da humanidade, é a história da especificidade europeia no desenvolvimento da humanidade. **Professor (a) Entrevistado (a) n.6**

Eu acho que tem, digamos assim, tem coisas a curto, médio e longo prazo. Por que nem a curto prazo, as coisas óbvias, que seria pelo menos, tornar obrigatória, pelo menos uma cadeira de História da África, e a pré-história também, dos indígenas, no mínimo que eles deviam fazer, pra ontem, é tornar obrigatória esta cadeira. E fazer duas cadeiras, isso não seria difícil, eles já tem os professores lá que sabem que poderiam dar esta cadeira[...] Outro é nas cadeiras de teoria, buscando, trazendo, estes conhecimentos desses teóricos do terceiro mundo, dessa outra visão nas mesmas cadeiras que já existem. Pelo menos isto. [...]As cotas mesmo é um outro elemento que já vai problematizar esta mudança[...]Eu acho que teria que ter uma mudança muito grande, mudar realmente toda esta estrutura deste currículo[...] **Estudante Entrevistado n.2**

As representações sociais sobre as possibilidades de efetivação da obrigatoriedade do Ensino de História da africana levam em conta em primeiro lugar a deflagração de um processo que torne obrigatória a disciplina História da África, mas este é um primeiro passo, pois, como disse o (a) Professor (a) Entrevistado n.6, o próximo passo é a superação do estudo da África como apêndice da História europeia, *estudar a África pela África*, em suas especificidades e também em suas generalidades com outros continentes.

### **2.1.2 Definindo a Lei, o Parecer e a Resolução**

O movimento dos coletivos negros desenvolveu este novo particular que é a Lei 10.639/2003, um movimento que quebra a estabilidade de uma das propriedades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a 9394/1996 (BRASIL, 1996) - que era a de tratar de modo abstrato e insuficiente a questão do ensino eurocêntrico nas escolas brasileiras.

[...]um dos primeiros atos do governo Lula foi sancionar um projeto de lei

apresentado pelos deputados federais Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Ben-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro de Mato Grosso do Sul), ambos do PT. A lei, que modifica o artigo 26, foi sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e pelo ministro Cristovam Buarque em 9 de janeiro de 2003. A lei no 10.639 altera a lei no 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. (DIAS, 2005 p.54)

A mudança da qualidade desse aspecto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 desenvolveu na Educação Brasileira os debates acerca do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; este momento crucial vivenciado no tempo presente está causando, entre outros processos, uma reflexão sobre a formação de professores de História, sobre o desconhecimento de grande parte dos professores sobre a História do continente africano. Os estudantes negros, indígenas e brancos engajados na superação do ensino eurocêntrico participam de coletivos, grupos de trabalho, de cursos de extensão, debatem junto com professores os currículos e disciplinas, a falta de bibliografia e pesquisa, a ínfima quantidade de negros na universidade; por outro lado surge uma produção sistemática de publicações de pesquisas geradas em Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) que pensam propostas para alcançar uma nova qualidade de ensino de História. Um salto qualitativo que supere o atual estado dos cursos de Licenciatura em História.

A Lei 10.639/2003 - transformada qualitativamente pela Lei 11.645/2008 - é um dispositivo jurídico que deve ser aproveitado para o desenvolvimento de uma prática social que efetive o combate à ideologia do branqueamento vigente ainda hoje no Rio Grande do Sul e no Brasil, ajudando na construção de auto-valorização na população afro-brasileira. Mas para tornar-se uma prática social há um caminho que passa por diversos elementos, entre eles o acesso à bibliografia específica do tema e acima de tudo uma transformação curricular nas universidades e faculdades para desenvolver a formação de professores de História no campo dos estudos africanos. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornando obrigatório o ensino de História da África modificaram de modo essencial a formação de professores de História na UFRGS e demais instituições acadêmicas brasileiras. Pelo menos em seu texto!

Todo esse processo de renovação e transformação de objetos e sujeitos, currículos e professores, educandos e comunidades, que foi desencadeado pela Lei 10.639/2003 é muito rico, pois se for bem aproveitado pode contribuir para o combate ao racismo, e, além disso pode despertar o interesse sólido pela pesquisa, tanto por educadores como educandos, já que a História da África, dos africanos, do Brasil e dos afro-brasileiros, deve ser reescrita, baseada numa concepção de ensino de História que não exalte ideologicamente os brancos, deixando

as outras etnias e povos como atores sociais secundários, dignos de esquecimento e apagamento. A nova concepção suleadora não pode tornar-se um preconceito, uma nova ideologia que apenas substitua o velho eurocentrismo; ela deve estar baseada na compreensão mútua entre as etnias formadoras do nosso País. Mas para isso, não podemos cair no conto de fadas da democracia racial: nosso primeiro passo foi nos reconhecermos oficialmente como País racista, em Durban. O segundo e decisivo passo é fomentar a auto-valorização do afro-brasileiro e o interesse do branco pela cultura negra, e, para que desse modo “eu e eu” possamos conviver como seres humanos que apreciam as diferenças étnicas e culturais, vendo nelas a riqueza da humanidade e não as utilizando em prol da opressão racista e classista.

Devem-se levar em conta as diferenças entre a) ideologia racista, b) preconceito racial e c) discriminação racial: a, b e c formam o racismo, estão interligados. A) é uma doutrina, uma filosofia da história, uma concepção de mundo; b) uma atitude, uma opinião verbalizada ou não; c) comportamento coletivo observável (MUNANGA, 1998, p.47). As leis anti-racismo, visam combater a discriminação que é uma manifestação coletiva, em termos de palavras e atitudes, do fenômeno que é o preconceito. A ideologia racista é uma sistematização *a posteriori*, fundada no preconceito e justificatória da discriminação. Uma contra-epidermalização na educação – que tem na formação de professores de História um *locus* de extrema importância para sua efetivação – através de um processo de ensino/aprendizagem coerente com nossa realidade social, possibilitará uma ação pedagógica anti-racista. Educar o educador é o pressuposto básico para a transformação de um ensino de História que esconde e reproduz, através dessa invisibilidade, o racismo na sociedade brasileira, dentro dos moldes da ideologia da democracia racial.

Sei dos limites materiais da educação formal, no que tange à transformação social, de seu papel de adestradora de indivíduos para cumprir “papéis sociais”, dentro da divisão do trabalho, mas isso não impede que a contra-hegemonia encontre no espaço da sala de aula, um lugar dialeticamente muito apropriado para desenvolver o senso crítico, construindo a possibilidade dos educandos tornarem-se conscientes de sua realidade, que os ajudem a decifram certos hieróglifos da sociedade.

Em uma cartilha denominada “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004) realizada pelo MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que reúne programas de Educação de Jovens e Adultos, no campo, ambiental, incluindo a questão do racismo. A cartilha, com data de

outubro de 2005 contém no sumário 5 itens: Apresentação do MEC; Apresentação da Secretaria Especial para a Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; RESOLUÇÃO N°1, de 17 de junho de 2004; e, finalmente, a Lei 10.639/2003. Sem a leitura deste importante documento para a pesquisa e para basear a prática inicial dos educadores, a referida Lei torna-se difícil de ser realizada, pois o Parecer do CNE 003/2004 e a Resolução CNE/Conselho Pleno 1/2004 – publicada no Diário Oficial da União no dia 22 de junho de 2004, seção 1, p.11 – são a operacionalização da Lei 10.639/2003, e principalmente a Resolução 1/2004 CNE/CP é necessária para refutar nossas antigas afirmações, expressas em meu projeto de dissertação, de que a Lei 10.639/2003 ignorava a formação de professores. Com a leitura destes documentos, muitas dúvidas foram sanadas, mas ficou patente a distância entre o escrito e o efetivado, principalmente no que diz respeito ao Ensino Superior. A maioria dos estudantes pouco sabe especificamente sobre o Parecer e a Resolução, assim como os professores do curso de História da UFRGS.

Em primeiro lugar quero citar a Resolução 1/2004, que possui algumas diferenças importantes entre o projeto enviado e o texto aprovado, este último explicita no Artigo 1º § 1º que:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados pelo Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL,2004, p.31)

O Art. 1º ainda afirma que a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve se dar em todas modalidades da Educação no Brasil, “[...] e, **em especial**, por Instituições que desenvolvem programas de **formação** inicial e continuada de professores”. (BRASIL, 2004, p.31, grifo nosso). Após esta rápida introdução, quanto a esta Resolução, irei ater a atenção aos detalhes do Parecer CNE/CP 003/2004, pois dele, devido ao seu caráter de criação coletiva, e devido aos antagonismos presentes na feitura do texto final, procuramos explicar as contradições que se manifestam por todo Parecer, pode-se, em um trabalho de prospecção detectar e expor choques entre hegemonia e contra-hegemonia, entre a luta, o processo em curso protagonizado pelo negro e a domesticação de aspectos radicais, choques entre conceitos que levam a um ecletismo teórico, que visa agradar os pólos antitéticos deste processo. Há em primeiro lugar a cedência “clara” aos ditames de organismos internacionais, pois na Apresentação assinada pelo Ministro da Educação, este conta “[...] com a cooperação” dos supracitados organismos para a realização das Diretrizes expostas no documento.

Na Apresentação da SEPPIR, a então Ministra Matilde Ribeiro, traz a tona um importante argumento em prol da defesa das Ações Afirmativas, citando o Decreto Nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 que restringia o acesso dos negros escravizados aos bancos escolares nas escolas públicas. Um outro importante Decreto – o Nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878 – permitia restrito acesso ao negro, somente em cursos noturnos. O ingresso através de cotas visa reverter este processo ainda vigente, não mais em forma de lei, mas ainda como estrutura que reproduz a não-presença do negro, principalmente no espaço da universidade.

A SEPPIR tem como objetivo instituir a Política Nacional de Promoção de Igualdade Racial. “O governo federal, por meio da Seppir, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira” afirma a ex-Ministra Matilde Ribeiro, que, cabe um comentário, logo adiante traz um exemplo de como o eurocentrismo se reproduz dentro de palavras, quando ela escreve sobre as “diretrizes que **nortearão** a implementação das ações afirmativas” (BRASIL, 2004, p.8). O termo que destaco exprime exatamente o oposto do objetivo de superar o racismo e o eurocentrismo na educação brasileira, uma educação que até hoje continua norteadada, tendo como referência os países europeus e os EUA.

O objetivo do documento é esmiuçado já nas Questões Introdutórias:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p.10)

Nesta parte do texto, cabe ainda citar este importante trecho que nos remete diretamente às condições concretas para o desenvolvimento de uma formação de professores de História imbuída do espírito do Parecer. O trecho diz que as: “[...] condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos” (BRASIL, 2004, p.11). Sem o desenvolvimento destas condições, não germinarão as possibilidades de superação da invisibilidade da História Africana, pois com salas de aula pequenas, com a ausência de material didático, combinado com a desinformação de gestores e professores, não há uma realização efetiva, mas sim pequenos focos fragmentados que não chegam a formar uma estrutura. O caso da aplicação da Lei 10.639/2003 se limitar a palestras e apresentações culturais na Semana da Consciência Negra

em novembro – caso que conheci inúmeras vezes *in loco* em nossas visitas em escolas da periferia da Grande Porto Alegre – é exemplar nesse sentido.

Segundo o Parecer do CNE 003/2004, quanto à sua formulação e desenvolvimento afirma-se que:

[...] foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado 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. Encaminharam-se em torno de 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas. (BRASIL, 2004, p.10)

Começo com um trecho que demonstra uma representação extremamente paternalista das classes pobres, onde a maioria é negra:

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p.11)

O trecho supracitado, mesmo recheado de boas intenções, acaba por formar uma imagem dos “postos à margem” como incapazes, prostrados, num estado semi-vegetativo. Não são mais os homens e mulheres que fazem a História, e sim o “todo-poderoso” Estado. Não quero retirar a importância da intervenção do Estado – pois este não é um bloco monolítico, possui fissuras e contradições - mas não posso deixar de criticar a concepção paternalista presente neste trecho. O Estado torna-se um mediador das desigualdades, um verdadeiro *deus ex machina*, uma concepção já exposta por Hegel no século XIX. Uma contradição, já que a Lei 10.639/2003 só existe devido à luta e constante pressão do Movimento Negro. As transformações nas leis segregacionistas dos estados sulistas estadunidenses não foram uma dádiva do Estado, foram impulsionadas pelos movimentos negros dos EUA. Mais uma vez o negro é colocado como dependente, o Estado deve *corrigir* estas desigualdades baseadas na *exclusão*. Por outro lado este trecho é contraditoriamente uma defesa do poder estatal e suas obrigações sociais, frente às políticas neoliberais que visam tornar o estado mínimo... para os trabalhadores, privatizando serviços estratégicos como saúde, educação e segurança pública, proclamando o darwinismo social, a competitividade pervasiva dos indivíduos atomizados, o ser humano como uma planilha de carne e osso, um *stock exchange for future values*.

Há no texto do Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004) uma utilização de termos

antagônicos, como *desconstruir* e *superar*, “desconstruir o mito da democracia racial” e “superar a desigualdade étnico-racial presente na educação brasileira”. O primeiro conceito, proveniente da desconstrução derridiana, visa encontrar os textos de dentro de um texto, já que todo texto é formado por *samples* de outros textos. Desconstruir tijolo por tijolo, é radicalmente diferente do significado de superação. A superação pressupõe a negação e a afirmação, a descontinuidade e a continuidade, a destruição e a conservação de um fenômeno em seu desenvolvimento rumo a um novo estado qualitativo.

Outro termo que aparece no Parecer e é bastante utilizado é *correção*, *corrigir*. “Corrigir posturas”, além desse trecho que também utiliza um conceito corrente no texto *exclusão*:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2004, p.12)

A ordem sócio-metabólica regida pelo capital é incorrigível, corrigir a estrutura social pressupõe que um rumo original foi desviado, deixando oculta a íntima ligação entre classe e raça na sociedade brasileira. O que significa incluir o negro na sociedade? Considerando as classes pobres como excluídos da educação formal, pode-se considerá-las excluídas da totalidade sistêmica que é o capital? É possível uma inclusão total das classes oprimidas dentro da riqueza gerada pelo capital? As ações afirmativas são políticas que podem ser exploradas para um acúmulo gradual de forças, rumo ao desenvolvimento de ações radicais, que rompam com o reformismo fantasioso de remendar e corrigir o capitalismo. Os símbolos do Banco Interamericano de Desenvolvimento e da UNESCO na contra-capa da cartilha analisada são a encarnação desse espectro reformista que ronda o Parecer.

O Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004, p.17)– no trecho abaixo – coloca em pauta

[...]a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Este importante trecho faz com que se pense sobre a necessidade de uma transformação radical na formação de professores atual, onde esta questão fundamental para sociedade brasileira – as relações entre racismo e educação – seja um tema transversal no processo de formação. Sem esta base, o educador não é preparado para uma sala de aula real, mas sim para uma abstração homogeneizadora que não leva em conta a diversidade da sociedade brasileira. Além disso, o Ensino de História da África, dissociado da Educação para as

relações étnico-raciais, torna-se uma mera celebração saudosista desligada do presente, perdendo seu potencial contra-epidermalizador.

O Parecer também lança três princípios que visam orientar a condução das ações pertinentes à realização efetiva da Lei 10.639/2003: A) Consciência Política e Histórica da Diversidade; B) Fortalecimento de Identidades e Direitos; e, finalmente, C) Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações. Todos eles estão subdivididos em vários tópicos, faz-se necessário destacar alguns destes para nossa análise. No princípio A, primeiro tópico, almeja-se o sonho liberal de “[...]conduzir à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” (BRASIL, 2004, p.18). Este princípio visa também o desenvolvimento de uma consciência da diversidade étnico-racial, e da valorização da História Africana e Afro-Brasileira. No princípio A, aparece pela primeira vez no Parecer – são apenas duas vezes – o conceito de classe social, tão importante para a compreensão e superação das relações entre brancos e negros no Brasil. O ecletismo teórico do Parecer fica exposto, quando, logo após falar-se em classes, propõe-se a “[...] desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos”.

O grande erro do idealismo, principalmente o pós-iluminista, é achar que eliminando conceitos errôneos, frutos da ignorância, guiados pela força inexorável da razão esclarecida, os homens poderiam acabar com as desigualdades e injustiças. Marx criticou em *Bruno Bauer und konsorten*, exatamente esta concepção idealista e ingênua, com sua metáfora do homem que tentou eliminar a “idéia” da gravidade, de sua cabeça tendo conseqüências desastrosas para sua vida<sup>22</sup>. Plekhanov (2005, p.24-25) também criticou os materialistas Holbach e Helvetius, afirmando que eram idealistas em sua concepção de História, já que a ignorância, o erro, o preconceito são as fontes do mal moral. Assim, basta mudar a opinião, que poderíamos mudar a sociedade.

É impossível eliminar a idéia do racismo, sem levar em conta as condições materiais que o reproduzem e necessitam deste para a perpetuação da atual divisão social do trabalho no Brasil. Não nego o poder da ideologia na sociedade, pelo contrário, mas o combate ao racismo não pode se limitar a um abstrato combate de idéias contra idéias<sup>23</sup>. Neste sentido, o racismo

---

<sup>22</sup> “Uma vez, um bom homem imaginou que os homens se afogavam na água apenas porque estariam possuídos pela *idéia da gravidade*. Se banissem esta representação da cabeça – declarando-a, por exemplo, uma representação supersticiosa, religiosa -, estariam acima de todo o perigo da água. Toda a vida combateu a ilusão da gravidade, de cujas conseqüências nocivas todas as estatísticas lhe forneciam novas e numerosas provas.[...]” (MARX;ENGELS, 1981, p.17)

<sup>23</sup> “*Idéias* não podem conduzir jamais além de um velho estado universal das coisas, mas sempre apenas além

é uma força material que perpassa toda a luta de classes no Brasil.

No princípio B destaco outra contradição: no princípio A clama-se pela liberal “igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos”; no B aparece uma orientação no sentido do “[...] esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal”, manifestando a concepção anti-essencialista da crítica pós-colonial que visa *criticar* o universalismo iluminista. Como pode existir uma igualdade básica do sujeito de direitos se uma identidade humana universal é um equívoco? Estas tensões teóricas do Parecer, são a internalização das contradições teóricas presentes no campo da educação.

O princípio C traz mais uma vez o termo *corrigir*; no seguinte tópico, encaminha-se “a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las.”(BRASIL, 2004, p.20). Corrigir as representações falsas, as idéias errôneas, os preconceitos, “mudanças de mentalidades”, é a tônica desse discurso reformista-idealista exposto em certas partes do Parecer.

Após a exposição dos princípios, o Parecer (BRASIL, 2004, p.21) traz determinações, entre elas:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

Mas as determinações que se ligam diretamente ao nosso objeto de estudo são aquelas referentes ao ensino de História Africana, assim cabe analisá-las detalhadamente:

- Em História da África, tratada em **perspectiva positiva**, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos **griots** como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas **pré-coloniais**, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à **ocupação colonial na perspectiva dos africanos**; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; à formação

---

das idéias do velho estado universal das coisas. Idéias não podem *executar absolutamente nada*. Para a execução das idéias são necessários homens que ponham em ação uma força prática.” (MARX; ENGELS, 2003, p.137)

compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.[...]  
(BRASIL, 2004, p.21-22)

Esta primeira determinação sobre o ensino de História da África traz valiosas contribuições para os professores, pois muitos nadam em um oceano de vazios sobre a História Africana, ela propõe uma série de elementos básicos interligados que devem ser trabalhados em constante interação com a História do negro no Brasil. Destaco alguns aspectos – em negrito – que devem ser levados em conta em minha pesquisa. Em primeiro lugar, a questão do tratamento com viés positivo da História Africana: tratar a História do continente africano com uma perspectiva positiva é romper com as representações unilaterais – principalmente as midiáticas - que colocam a África sempre como um continente da fome, da guerra, do tribalismo e da irracionalidade. Romper com a concepção historiográfica que está mergulhada na unilateralidade, onde estudar a África é apenas estudar o escravismo e o colonialismo. Mas deve-se evitar cair em uma positividade absoluta e abstrata. Se por um lado valorizar positivamente a História da África é fortalecer o processo de contra-epidermalização, que deve ser a tônica de uma nova formação de professores em História, por outro, não podemos compreender o devir histórico somente em seus aspectos positivos, perigando ir ao outro extremo unilateral. Valorizar a História da África é antes de tudo, compreender as especificidades do processo histórico do continente, o que o diferencia de outros processos, mas também suas generalidades em comum com outros continentes.

O estudo do papel dos *griots* é de extrema importância metodológica para os historiadores brasileiros. A historiografia ainda vive sob a égide do culto fetichista ao documento escrito, culto advindo de uma forte tradição positivista na historiografia brasileira, onde se chega a um extremo de considerar ahistóricos aqueles povos que não produziram escrita. Os griots – também chamados de *dyéli*, *guésséré*, *wambabé*, *aouloubé* ou *guéwe* (LOPES, 2004, p.310), conforme as diversas línguas africanas - eram menestréis-historiadores da costa ocidental africana que guardavam na memória a história de seu povo e iam de aldeia em aldeia, de cidade em cidade, cantando e contando sobre seu passado em comum. Aqui está a importância da oralidade na tradição africana vinda para o Brasil na Diáspora Africana, tradição mantida principalmente dentro do espaço cultural do terreiro. Afirmar que um povo que não tem escrita não possui História, é cair em um erro reducionista e grosseiro, é mais uma vez reproduzir o eurocentrismo hegeliano que colocava a África no umbral da História.

A própria divisão entre pré-história e história, típica da história eurocêntrica baseada no quadripartismo francês, traz essa concepção de que os povos sem escrita não produziram História. Quando utiliza-se o termo *pré* – pré-história, pré-colombiano, pré-socrático – transformar-se o processo histórico em uma teleologia que leva a um fim em-si abstrato; quando alguém escreve *pré-colonial*, está tratando toda História Africana anterior à chegada dos europeus como um ensaio, um prefácio para a chegada da “civilização”. Como se a História da África só tivesse sentido dentro da História Européia, virando em um mero apêndice desta última.

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.  
(BRASIL, 2004, p.22)

Esta determinação possui o objetivo de se estudar a África como continente produtor de conhecimento filosófico e científico, de técnicas e *know-how* fundamentais para o desenvolvimento da denominada ciência moderna. A importância do Egito para esta compreensão histórica é cabal, já que a base filosófica ocidental – ou seja, o pensamento grego – teve contatos íntimos com as filosofias africanas, através do Egito Antigo.

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcon X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira). (BRASIL, 2004, p.21-23)

Para efetivar estas determinações, o Parecer (BRASIL, 2004, p.23-25) traz algumas providências a serem tomadas pelos sistemas de ensino e estabelecimentos de Educação Básica, EJA e Ensino Superior. Citamos aquelas referentes à formação de professores:

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

Esta providência é de extrema importância para a aplicação da Lei 10.639/2003 já que sem

um coletivo organizado que planeje e execute, o ensino de História Africana torna-se uma escolha contingente de indivíduos educadores. A necessidade deste grupo de trabalho é primordial, pois ele deve congrega não só professores e pesquisadores, mas também estudantes e militantes do Movimento Negro; deve construir os pilares contra-epidermalizadores que visam combater o eurocentrismo e o racismo na formação de professores. O exemplo do Grupo de Trabalho Ações Afirmativas (GTAA), formado na UFRGS, e que foi a vanguarda da luta pelas cotas deve ser seguido neste sentido. Este grupo deve ser o passo inicial para a formação de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na UFRGS, ainda inexistente e conseqüentemente de espaços divulgadores da pesquisa relativa à História Africana. Estes aspectos também são citados pelo Parecer:

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.
  - Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.
- (BRASIL, 2004, p. 24)

As determinações fundamentais quanto à obrigatoriedade do ensino de História da África na formação de professores são as mais desenvolvidas no Parecer, e também são as que mais causam polêmica. Em primeiro lugar se destaca a introdução da análise das relações étnico-raciais na formação de professores, inclusive trazendo conceitos essenciais para a compreensão destas relações, não excluindo a categoria de classe social, tão criticada pela hegemonia teórica atual. O ensino de História da África não pode ficar dissociado deste estudo do racismo na educação brasileira que deve perpassar todos os níveis de ensino, inclusive a formação de professores.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2004, p.24)

O currículo da formação de professores, segundo o Parecer, deve sofrer uma transformação transversal, não é uma mera inserção mecânica de disciplinas que em última instância torna o currículo “inchado”. As contribuições epistemológicas dos historiadores e pensadores africanos e seus descendentes devem no Curso de História ter um peso importante, pois a

superação do eurocentrismo passa por um profundo e radical processo de crítica à produção de saberes *norteada* pelas limitações epistemológicas de uma *Weltanschauung* elevada a uma universalidade absolutizada.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade. (BRASIL, 2004, p.23)

Dos instrumentos produzidos para incentivar o interesse pela História e Cultura Africana e Afro-brasileira e pela Educação para as Relações Étnico-Raciais e fiscalizar a aplicação da Lei 10639/2003, do Parecer 003/2004 e sua Resolução, os tópicos convergem na importância dos concursos para professores e avaliações do MEC. Estes dois tópicos, se efetivados, influenciarão diretamente a formação de professores rumo a uma transformação no ensino de História que leve em conta a matriz africana no Brasil.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
- Inclusão, nos instrumentos de avaliação das condições de funcionamento de estabelecimentos de ensino de todos os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento aos alunos, de quesitos que avaliem a implantação e execução do estabelecido neste parecer. (BRASIL, 2004, p.24)

Mas não se pode exigir que os professores carreguem todo este processo nas costas, sem a criação de uma rede de difusão de bibliografias acessíveis em termos de custo, material didático e paradidático, que por sua vez parte do fomento à pesquisa da História Africana. Vê-se que o Parecer (BRASIL, 2004, p.25) especifica concretamente órgãos responsáveis pela supervisão e incentivo dessa política que visa suprimir a falta de publicações sobre a África e sobre as relações étnico-raciais no Brasil:

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e

supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). - Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

Finalmente, o voto da Comissão foi o seguinte :

diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes. [...] (BRASIL, 2004, p. 28)

#### 2.1.2.1 Os limites da Lei 10.639/2003

As escolas devem aplicar a Lei 11.645/2008 e Lei 10.639/2003, num primeiro momento, talvez, a contragosto, mas *a posteriori* o objetivo deve ser construir uma contra-consciência anti-racista, que combata a *epidermalização* do racismo e do eurocentrismo, tanto no negro como no branco, superando a reificação que coloca o branco como sujeito e o negro como objeto na história e na realidade presente, fazendo o ensino de História da África, dos africanos e afro-brasileiros tornar-se tão importante quanto o da Europa.

Mas eu não poderia esquecer do formalismo e os limites da Lei, ou seja, os seus limites dentro de uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos. Criticando a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), Siqueira (2004, p. 73) expressa algo que deve ser levado em conta quanto à Lei 10.639/2003: “Sabemos que as leis, mesmo com boas intenções, transformam-se em letra morta ou ficam apenas no discurso”. E isso acontece freqüentemente no Brasil, um País onde se discute se uma lei promulgada vai “pegar” ou não.

Uma crítica bastante veemente acerca da Lei 10.639/2003, parte de Santos (2005, p.33, grifo nosso), apesar de extensa, penso que é importante citá-la:

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. **Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003,**

**menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformulem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.** Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Aqui, pensamos que há um erro grave nessa lei, dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das ciências sociais e mais recentemente na área de educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados especialmente nas áreas de ciências sociais e de educação, parece-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. Pensamos que tais limitações da lei podem inviabilizá-la, tornando-a inócua.

E continuando sua crítica Santos (2005, p.34-35) afirma que:

[...]Segundo o nosso entendimento, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro. A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racista brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas, conforme uma das reivindicações da *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em Brasília-DF, em agosto de 1986, citada anteriormente. Pensamos que é preciso não somente melhorar esta lei, considerando as falhas que apontamos acima, mas, principalmente, que é preciso uma pressão constante dos movimentos sociais negros e dos intelectuais engajados na luta anti-racismo junto ao Estado Brasileiro para que esta Lei não se transforme em letra morta do nosso sistema jurídico. Ou seja, é preciso mais do que nunca pressão sobre os governos municipais, estaduais e federal para que esta Lei seja executável.

A Lei anti-racismo já existe desde a Constituição de 1988, mas são poucos os casos de sua aplicação, já que ela combate a discriminação racial que é a exteriorização material em palavras ou atos racistas, mas não consegue combater o preconceito racial que geralmente fica na consciência, é difícil de isolá-lo e combatê-lo. Para que a Lei possa ter sucesso, segundo o Parecer do CNE 003/2004:

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. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

Outro aspecto importante que se deve ressaltar consiste nos vetos presidenciais ao 3º Parágrafo do Artigo 26-A e ao Artigo 79-A da Lei 10.639/2003,

Parágrafo terceiro do Art. 26A – As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Artigo 79-A - Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Pode-se acompanhar a argumentação que justificou os vetos através de um documento da Presidência da República (Mensagem n. 7 de 09/01/03 apud ROCHA, 2006, p.82-83) enviado ao Senado Federal

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo Art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu Art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O Art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a Lei não conterá matéria estranha a seu objeto (Art. 7º, inciso II).

O argumento relativo ao primeiro veto traz como justificativa as especificidades regionais

brasileiras na aplicação da Lei 10.639/2003, assim fixar uma porcentagem de 10% seria forçado. Mas não posso deixar de lado que um dos aspectos que unem o Brasil é a cultura africana, muitas vezes diluída em regionalismos. O problema do racismo no Brasil possui suas singularidades regionais, mas elas estão todas interligadas pela ideologia nacional denominada democracia racial. Existem diversas religiões afro-brasileiras – a *Nação* e a *Linha Cruzada* no Rio Grande do Sul; o *Candomblé* baiano, o *Xangô* em Pernambuco, a *Umbanda* e a *Quimbanda*, o culto aos *voduns* oriundo da região do Benin, antigo Reino de Daomé, o culto às *inquices* vindo da região que hoje é Angola e Congo, os *candomblés* de caboclos, etc. – mas todas elas sofreram o preconceito e a perseguição, isso justifica em parte uma abordagem geral do racismo no Brasil conectada com as especificidades regionais. Não se devem traçar as mesmas políticas educacionais para realidades diferenciadas com a do Estado da Bahia e a do Rio Grande do Sul, mas sem dúvida, e isto a atual rede formada por educadores engajados na luta contra o racismo prova efetivamente, pois muitos pesquisadores/educadores, militantes e estudantes cruzam o Brasil para em seminários e cursos debater a questão do ensino de História da África. A similaridade do racismo no Paraná e Santa Catarina com o do Rio Grande do Sul faz com que os pesquisadores gaúchos tenham a oportunidade de estudar as numerosas publicações sobre a invisibilidade do negro nos referidos Estados.

Quanto ao segundo veto, a impressão é de que as possíveis razões não estejam explicitadas na mensagem, haja vista que o Governo Federal utiliza um argumento eminentemente técnico. Com certeza, outras razões devem ter determinado o veto ao Artigo 79A da Lei. Uma hipótese seria o receio do envolvimento do movimento negro no debate de execução da política educacional do governo. No entanto, apesar desse veto, as poucas experiências e iniciativas que vêm ocorrendo no sentido da implementação da Lei 10.639/03 têm contado, em grande parte, com a participação do movimento social negro, inclusive aquelas iniciativas relacionadas à formação de educadores. (ROCHA, 2006, p.83-84)

Quanto aos limites da Lei, o relato de um dos entrevistados na pesquisa foi bastante instrutivo, pois representa a Lei como fruto de uma contradição e prenhe de contradições:

O limite está no próprio dado, na própria existência dela. No momento em que há uma lei que obriga a se ensinar determinado conteúdo, é porque aquele conteúdo não está dado sem que seja colocado de maneira coerciva, coercitiva. Então quando isto acontece, coloca o problema de como relacionar o conhecimento que até então havia com este conhecimento novo que está se procurando implementar. Me parece que vai levar um tempo pra que os professores, os próprios professores universitários, pesquisadores, os professores em geral, incorporem os elementos da História e da cultura negra de tal maneira que não seja preciso ver esta cultura esta cultura e esta história como algo separado da outra que já havia. No momento em que isso não mais acontecer a Lei também não terá mais necessidade. Talvez ela seja um mal necessário, é assim que eu penso. **Professor (a) Entrevistado (a) n. 7**

Além de adentrar na Lei 10.639/2003, também analisei outras leis, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (BRASIL, 1996), já que esta foi modificada por aquela, mas também outras como a Lei Municipal de Porto Alegre 6.889/1991<sup>24</sup> – de autoria do Vereador Renato Guimarães, do Partido dos Trabalhadores - obriga as escolas da rede municipal de ensino público Fundamental e Médio e demais níveis de Ensino a incluir em suas disciplinas conteúdos antiracistas e antidiscriminatórios. No parágrafo 2º do artigo 5º lê-se que esta Lei “[...]prevê que o conteúdo de ‘Educação Antiracista e Antidiscriminatória’ perpassa os diferentes saberes disciplinares, contexto escolar como um tema transversal”.

A Lei 10.639 modificou o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>25</sup> que não especificava com profundidade o ensino acerca dos afro-brasileiros e africanos. O Parecer CNE 03/2004 (BRASIL, 2004) deixa bem explícito quais princípios a serem seguidos e, além disso, afirma que além de novos conteúdos sobre os afro-brasileiros e africanos, os educadores devem estar preparados por sua respectiva formação para lidarem com tensões étnico-raciais na sala de aula. O Parecer CNE 03/2004 fala sobre o impacto que deverá ser causado na formação de professores e também explicita os instrumentos para fiscalizar a aplicabilidade, ou seja, as novas avaliações do MEC sobre os estabelecimentos de Ensino Superior, levarão em conta a Lei 10.639, o que está fazendo com que muitas faculdades busquem profissionais especializados nos conteúdos obrigados pela Lei e uma deflagração visível de novas especializações (FAPA e UNILASSALE) sobre História da África e dos Afro-brasileiros, sua história e sua cultura.

A Lei insere-se dentro de uma política maior de reparação e de ações afirmativas que visam superar o racismo e a desigualdade entre brancos e negros, geradas por mais de três séculos de escravismo colonial no Brasil.

Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (BRASIL, 2004, p.12 )

Esta parte da dissertação só foi possível devido ao trabalho minucioso de análise de

---

<sup>24</sup> Vide Anexo C.

<sup>25</sup> Segundo Siqueira (2004, p.65) “A LDB é a lei geral da educação brasileira. A lei educacional é a expressão de uma política educacional, pois fixa as diretrizes e bases do ensino. A política educacional é uma forma de política social. Sendo assim, através de seu texto e de seu contexto, podemos constatar que a educação é um terreno de lutas ideológicas e que a lei é limitada ao conceder certos direitos e, quando os concebe, se contradiz. A realidade material da educação brasileira também se apresenta em contradição com o que diz a lei[...]”

Documentos do Banco Mundial, ONU e UNESCO feito por Rocha (2006), a sua ajuda foi inestimável, pois seu foco também é a Lei 10.639/2003, mas numa perspectiva que abriu os horizontes de minha pesquisa, a da análise das contradições em jogo manifestadas neste fenômeno que se explicitam quando estudados os documentos dos órgãos supracitados. Não se pode esquecer que as ações afirmativas estão em disputa, e que o poder de absorver as demandas populares e torná-las degustáveis ao discurso hegemônico da Teoria do Capital Humano. Vide o que o documento intitulado “Brasil Justo, Competitivo e Sustentável” de 2002 traz acerca da discriminação racial:

Investir em pessoas significa construir capital humano. Investimentos em pessoas podem ser considerados estoques pessoais de ativos incorporados individualmente que refletem a capacidade das pessoas de produzirem bem-estar para si próprias e para suas famílias. Entre esses ativos figuram saúde, educação, treinamento, vivência e capacidade inata. Os ativos do capital humano podem esgotar-se caso um indivíduo ou uma família enfrente excessivo risco econômico: famílias com instabilidade de renda podem ver-se obrigadas a retirar seus filhos da escola, e trabalhadores sem cobertura previdenciária podem retardar a procura por assistência médica. “O capital humano também é desperdiçado quando pessoas, embora qualificadas para um emprego ou promoção, são rejeitadas por discriminação racial.” (BANCO MUNDIAL Apud ROCHA, 2006, p.35)

Mas mesmo demonstrando este interesse tão humanitário quanto às famílias de baixa renda no Brasil, o documento do Banco Mundial serve aos ditames de ideologias onde o trabalhador é visto como uma planilha e não um ser humano. Não é por caridade que se investe em capital humano, mas sim por necessidades intrínsecas ao modo de produção capitalista.

Não é a toa que o BM/BIRD, neste mesmo documento, posicionam-se contra o ingresso através de cotas raciais, pois estas mexem nas estruturas de acesso ao mundo do trabalho; é interessante ver que o investimento em capital humano não passa pelo acesso dos negros à universidade e ao poder estatal.

O Brasil estabeleceu cotas raciais para as contratações feitas em alguns de seus órgãos federais, e há propostas para o uso desse tipo de parcela nas admissões às universidades. Entretanto, essas cotas apresentam no mínimo duas desvantagens: a primeira refere-se à reação e à polarização que podem produzir, causadas pela “discriminação inversa”; a segunda diz respeito ao teste racial de difícil aplicação no Brasil, uma vez que a sociedade não está dividida entre categorias sociais baseadas em raça como em outros países.” (BANCO MUNDIAL, apud ROCHA, 2006 p.36)

Mas, como chama a atenção ROCHA (2006, p.35), tudo isso não impede o BM/BIRD de absorver a crítica à democracia racial:

A heterogeneidade racial, combinada com os limites difusos existentes entre os grupos raciais, tem induzido muitas pessoas a rotular o Brasil de “democracia racial”. Contudo, não há dúvida de que no país a raça desempenha papel significativo na determinação das oportunidades de emprego, educação, moradia e

outras áreas, algo reconhecido de modo crescente nos discursos públicos. O controle das diferenças na educação e na raça é, por exemplo, menor no Brasil do que nos EUA. Mas as diferenças absolutas nos rendimentos entre negros e brancos são maiores (principalmente causadas pelos diferenciais de educação). Além disso, há evidências de que a mobilidade social é mais baixa entre os negros, no controle da educação e outras características. Esta última observação sugere que uma característica despercebida pode ser menos recompensada pelos mercados brasileiros: a discriminação racial é a explicação mais provável ( BANCO MUNDIAL apud ROCHA, 2006, p.35)

Existem diferenças entre os discursos enunciados pelo BM/BIRD e pela ONU/Unesco. O PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) em seu “[...] *Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005 – Racismo, Pobreza e Violência*, recomenda ao governo brasileiro a instituição de políticas focalizadas para a população negra, acompanhadas de políticas universalistas[...]” (ROCHA, 2006)

Vejamos o próprio documento:

A ação afirmativa reduziu as desigualdades entre grupos nos locais onde tem sido eficazmente executada. Todavia, apesar do êxito dessa política, as desigualdades de rendimento entre indivíduos continuaram a aumentar. O que indica que, para reduzir as desigualdades individuais e construir sociedades inclusivas e equitativas, são necessárias outras políticas, além das focalizadas, que sejam capazes de promover o desenvolvimento econômico equitativo. Desse modo, é imprescindível a compreensão de que políticas universalistas e políticas focalizadas devem ser implementadas simultaneamente e que a implementação – apenas e tão-somente – de políticas universalistas de crescimento econômico equitativo demandaria um tempo excessivamente longo para a eliminação das desigualdades raciais existentes no Brasil. (PNUD, 2005, p. 201)

Sociedades inclusivas e equitativas são as novas utopias dos defensores do capital. Mas quando está em jogo o acesso ao mundo do trabalho, quando se fala de cotas, ocorre a crítica do PNUD:

As Nações Unidas não têm simpatia pela utilização do conceito de cotas *per se*, visto que isso reduz o debate a uma reserva numérica e obriga as instituições a um processo de classificação. É preciso que se entenda que as políticas de cotas são todas integradas em ação afirmativa, mas o contrário não se aplica. A ação afirmativa, na maioria dos países que a empregam, não tem optado por cotas, exceto em termos de alguma representatividade parlamentar (normalmente em matéria de gênero), precisamente porque é uma forma acirrada de limitar o debate maior sobre questões de identidade. Cotat começaram a ser utilizadas nos Estados Unidos, mas depressa a legislação desse país também evoluiu para a noção de igualdade de oportunidades. (PNUD, 2005, apud ROCHA, 2006, p.103).

Vê-se que muitos educadores internalizam esta ideologia e reverberam estas palavras prenes de ideologia com se fossem suas próprias. Em algumas palestras sobre a Lei 10.639/2003 se reproduziu em certo momento o discurso da “inclusão equitativa” na mesa ou em perguntas da platéia.

### 2.1.2.2 As experiências ligadas à aplicação da Lei 10.639/2003

Aqui em Porto Alegre já observei alguns projetos efetivados no sentido da “descolonização” da educação gaúcha, relacionados com a Lei 10.639/2003. O nosso diário de campo aborda um destes projetos:

07.02.2006

Estivemos presentes no lançamento da pioneira cartilha sobre o negro no Rio Grande do Sul, efetivada a partir da colaboração do IPHAN com a Fundação Palmares, ambas instâncias do Ministério da Cultura. A cartilha visa introduzir os estudos sobre os africanos e afro-brasileiros e sua trajetória nesse País, servindo de material didático de apoio ao educando. Foi feita uma tiragem de 30.000 exemplares que serão distribuídos nos estabelecimentos de Ensino Fundamental. O evento de lançamento dessa cartilha estava cheio de pessoas, negras e brancas, ligadas ao Movimento Negro, professores engajados na luta contra o racismo na educação, etc. Além disso, no evento foi assinado o tombamento do sítio arqueológico de Porongos, uma brecha aberta no sólido mito do RS branco.

Ainda não analisamos profundamente a cartilha, mas só o seu lançamento já é um sintoma de mudanças na educação gaúcha, é um momento histórico bastante importante, pois rompe com a invisibilidade do negro no nosso Estado. A cartilha é bastante didática na linguagem e possui uma excelente qualidade gráfica. Quanto aos temas, apesar da rápida análise, já construímos algumas críticas: a exaltação dos personagens ilustres, típica da ideologia positivista e a superficialidade com que se trata a História da África anterior ao colonialismo. Mais uma vez vemos explicitada – mesmo num material que se propõe à combater o eurocentrismo no ensino – uma visão que somente dá conta do período escravista-colonialista, como se a África só tivesse importância na história, à partir do contato com os europeus. Mesmo assim, a cartilha, apesar de seus defeitos, é uma iniciativa que deve ser seguida, junto com a criação de cursos de formação continuada para professores, preparando-os para o ensino de História Africana, Afro-brasileira e para as tensões étnico-raciais presentes no *locus* da sala de aula.

A feitura de material didático, principalmente livros e cartilhas que apoiem os professores é muito importante, pois segundo estudos de Silva (1995, p.31) – realizados na década de 90 do século XX, o livro didático é um dos instrumentos que reproduzem o racismo.

Analisando os 82 livros de Comunicação e Expressão de ensino fundamental, para deles extrair a amostra deste trabalho, verifiquei que as ideologias de inferiorização e do branqueamento são dominantes no livro didático. Em todos os livros analisados, o branco foi o personagem predominante, quer nas ilustrações quer nos textos, enquanto que o negro apareceu como minoria, de forma distorcida e desumanizada, estereotipada e inferiorizada. Apenas nove livros constituíram exceção, por apresentarem em alguns textos e ilustrações o negro de forma positiva. Nos demais, o negro aparece sob as formas de escravo, serviçal, caricaturado, desumanizado, como minoria e em último lugar nos grupos sociais. A criança negra raramente é retratada na escola. Ela aparece brincando ou trabalhando nas ruas, quase nunca tem nome, é chamada por apelidos ou por sua cor (negrinho, etc.)

Silva (1995, p.31)

O eurocentrismo também estava explícito nestes livros supracitados

[...] os valores e representações da cultura européia são predominantes nos livros. As fadas, os anjos, as sereias, as bruxas medievais, as lendas de origem européia aparecem em todos os livros. Os valores culturais dos segmentos sem prevalência na história oficial são omitidos ou distorcidos e, especificamente em relação ao negro, aparecem ‘folclorizados’. (SILVA, 1995, p.32)

Além da produção de material didático adequado, ressalto a importância de palestras, cursos e seminários, pois vejo um aumento destes, muitos deles organizados pelos próprios afro-descendentes, mas ainda é pouco, ainda falta um grande trajeto até a transformação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003 em uma prática social que combata o racismo na educação, dando oportunidade para a emancipação de inferiorizações construídas ideologicamente. Nós professoras (es) temos que nos aprofundar nesses aspectos, já que muitas vezes o capitalismo absorve essas demandas da comunidade negra e transforma-as em produtos degustáveis e vendáveis nas prateleiras do capital, uma história africana que exalta o exótico e o pitoresco.

O Deputado Estadual Edson Portilho do Partido dos Trabalhadores – na Reunião Pública sobre a Lei 10.639/2003, realizada no dia 28/03/2006 na Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul – destacou que a aplicação da Lei ainda possui poucas iniciativas, baseia-se na espontaneidade, para o Deputado, “formar professores” é a prioridade para a aplicação da Lei. Nesta mesma Reunião Pública, a representante da ONG Maria Mulher, Elenir Marques, afirmou que a falta de retorno na formação de professores deve-se a um currículo racista. Mas neste importante evento a fala que mais nos elucidou foi a do Professor Jayro de Jesus, da Secretaria Estadual do Paraná, que chamou a atenção sobre os limites da Lei: devemos observar a 10.639/2003 à luz da 9394/1996, que em sua essência exprime a hegemonia neoliberal no Governo Fernando Henrique Cardoso.

No dia 11/05/06 participei da atividade do Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas, ligado à comunidade universitária da UFRGS, onde pude ter um panorama de como os sujeitos negros e brancos – estudantes, professores e funcionários em geral engajados na luta anti-racista – estão se organizando coletivamente para superar a invisibilidade do negro tanto em termos simbólicos como – e principalmente – em termos de *presença física* no Ensino Superior.

Uma experiência rica quanto à aplicação da Lei 10.639/2003 foi relatada pela Professora Tânia Silva da Escola Porto Alegre para meninos de rua, onde a maioria dos estudantes são negros. As atividades desenvolvidas possuem um eixo suleador em comum: trabalhar a

contra-epidermalização através de atividades que afirmam o sujeito negro como ser-da-praxis, agente histórico e transformador da realidade, desmistificando a suposta passividade dos africanos e afro-brasileiros. Através de oficinas de produção textual; de aulas de informática e de produção de cerâmica e de culinária afro. É no que tange à aplicação da Lei 10.639/2003 é que essa experiência mais chama a atenção: o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras é transversal desde a Educação Física – com capoeira, por exemplo – até às Línguas. Tudo isso é debatido na “Roda dos Saberes”, espaço onde estudantes, professores, merendeiras, gestores, guardas e faxineiros debatem sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003. Um espaço contra-hegemônico que brota dentro da educação formal.

Romão (2005, p.12) ao explicitar os objetivos da obra *História da Educação do Negro e outras histórias*, afirma que a aplicação da Lei 10.639/2003 deve

[...]motivar o sistema educacional para além do exercício de incluir nos currículos conteúdos de escolaridade. Como já disse Guerreiro Ramos: “há o tema do negro e há a vida do negro”. Os currículos – alterados pela Lei 10.630/03, como esperamos – devem trazer esta dupla dimensão dos textos do tema enriquecidos pelos textos da vida.

### 2.1.2.3 Origens da Lei 10.639/2003 e do Parecer 003/2004

Pode-se afirmar que a Lei 10.639/2003 tem origem nas demandas e nas lutas do Movimento Negro, de educadores e pesquisadores engajados na construção de um processo educativo anti-racista. O que a Lei visa implementar na educação formal, é fruto de um longo processo de educação não-formal desenvolvida em espaços dos Movimentos Sociais Negros que ao compreenderem o processo de branqueamento na sociedade brasileira, passaram a

[...] incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do *I Congresso do Negro Brasileiro*, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. Nesse congresso recomendou-se, dentre outros pontos, ‘o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo’ (NASCIMENTO, 1968, apud, SANTOS, 2002, p.23).

A origem da Lei 10.639/2003 deve ser buscada nas lutas do Movimento Negro, já que

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do

estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira (SANTOS, 2005, p.34-35).

Esta luta se confunde com a própria história da resistência do negro ao escravismo, ao capitalismo e sua educação que reproduz o racismo. A luta anti-racista possui um desenvolvimento na história brasileira e deve ser valorizada por todos que combatem o racismo atualmente. Os africanos e afro-descendentes cativos no Brasil resistiram de diversas formas, entre elas as mais importantes foram as fugas, a formação de quilombos, a insurreição e o ataque aos senhores. Até mesmo o suicídio do cativo atentava contra a ordem escravista, pois para o senhor, o africano escravizado não era humano e sim força de trabalho coisificada a ser superexplorada, e o autocídio era a perda desta mão de obra. A condição de cativo também atentava contra o *status quo*, apesar de paradoxal, esta afirmação é verdadeira, pois ao identificar o trabalho com sofrimento, o trabalhador escravizado fazia “corpo mole”, prejudicando a produção. Assim o escravismo nutria os gérmenes de sua própria superação (*Aufhebung*). O fim do escravismo deveu-se a uma interação dialética entre as contradições internas deste modo de produção e as novas demandas do capitalismo mundial a partir da segunda metade do séc. XIX.

Após a abolição os negros resistiram através de Irmandades e Fraternidades negras, organizações que ainda não tinham força para combater o racismo. As religiões afro-brasileiras também serviam de locais de resistência cultural e de socialização dos afro-descendentes. Mas foi na metade do século XX que os intelectuais negros romperam as mordças e formaram um dos primeiros jornais negros, trazendo a tona o racismo brasileiro que sempre foi negado pela sociedade.

O Jornal Quilombo (2003), dirigido por Abdias de Nascimento, e publicado entre 1948 e 1950, é um documento histórico que demonstra o pensamento e as práticas adotadas por intelectuais negros e brancos engajados na causa negra. Alguns desses intelectuais adotam idéias por vezes antagônicas, mas todos confluem para o respeito à democracia e ao Estado de Direito, explicitando a internalização da ideologia típica do imediato pós-II Guerra. Lembremos que é nesse período em que a Revolução Chinesa triunfava e dava exemplo aos povos afro-asiáticos que despertavam da letargia colonial, tendo seus exemplos mais claros na derrota francesa em Dien Bien Phú, na Indochina em 1954, e na Conferência de Bandung em 1955.

No Brasil os intelectuais negros defendiam e adotavam idéias do Movimento *Négritude*

formado por poetas, políticos e escritores negros de língua francesa. Os principais expoentes da *Negritude* foram pensadores que buscavam um movimento de revalorização da história e da cultura negra, uma tentativa de construção de uma auto-valorização do ser negro: Aimé Césaire e Leopold Sédar Senghor<sup>26</sup> se destacam neste sentido. Era uma contra-mitologia que afirmava que o africano é emotivo por natureza. “A emoção é africana, como a razão é grega” dizia Senghor. Mas não podemos negar a importância da *Négritude* e de seus seguidores: foram pioneiros na luta anti-racista e quebraram com a ideologia colonialista que considera o africano e o afro-descendente um ignorante sem história.

Também devemos buscar a origem da Lei 10.639/2003 através de uma análise das leis educacionais passadas que citaram a questão racial. Nos debates que antecederam a LDB 4024/1961, a questão do racismo foi levada em conta, mas essa questão era secundária. O combate ao racismo na educação configurou-se nesse contexto apenas como um discurso que não se materializou em prática (DIAS, 2005, p. 53).

No caso do projeto de Lei no 4.024, aprovado em 1961, está posto no Título I – Dos Fins da Educação Art. 1o, alínea g – que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: “Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (DIAS, 2005, p. 51)

---

<sup>26</sup> “Leopold Sedar Senghor foi presidente do Senegal, e além de ser professor e escritor, foi um dos defensores e teóricos da *negritude*, juntamente com o martiniquense Aimé Césaire. Este movimento caracterizava-se pela busca da valorização da cultura africana, suas civilizações, seus feitos, sua essência. Defendiam que o “comunitarismo inerente” aos povos da África seria a base do *socialismo africano*. Acreditavam que a ‘sociedade africana tradicional [...] é por natureza coletivista; o socialismo é, portanto, já presente dentro da sociedade africana, onde o capitalismo é o elemento estranho trazido pela colonização’ (BÉNOT, 1969, p.174, tradução minha). Era uma tentativa de rebater a ideologia racista-eurocêntrica que ditava que os negros eram eternos submissos e não possuíam história. Os poetas da *negritude* exaltavam o ser-negro, sua emoção e sua sensibilidade, seu ritmo. Para Senghor ‘a emoção é negra, como a razão é grega’ (apud FANON, 1967, p.127). Esta visão levou a uma tese fixista da essência do ser-negro, mas, apesar de seus limites, configurou-se em uma tentativa de resgate da cultura negra contra o universalismo assimilador da ideologia metropolitana e influenciou os pensadores anticoloniais africanos. Fanon que antes defendia a *negritude*, mais tarde passou a critica-la, mesmo com a influência que Césaire e Senghor tiveram no seu pensamento. Quanto a isso Fanon (1968, p. 196) diz que: “[...]Senghor, que também é membro da Sociedade Africana de Cultura e que trabalhou conosco na questão da cultura africana, não receou, tampouco, dar ordem à sua delegação de apoiar as teses francesas sobre a Argélia. A adesão à cultura negro-africana, à unidade cultural da África, passa primeiramente pelo apoio incondicional à luta de libertação dos povos. Não se pode querer o esplendor da cultura africana se não se contribui concretamente para a existência das condições dessa cultura, isto é, para a libertação do continente”. A face reacionária da *negritude* foi criticada também por Adotevi (apud MANÇE, 1995) que defendia: “[...]uma concepção do negro que articula de maneira indissociável a identidade e a história dos povos negros.[...] Não há como tratar de nenhuma particularidade negra fora desta particularidade histórica. Sendo a história e a identidade do homem intrinsecamente vinculadas, a identidade negra constrói-se historicamente e historicamente deve ser compreendida” (LIPPOLD, 2005, p.30).

Quanto às Leis 5.540/1968 e 5.962/1971, Dias (2005, p.53-54) afirma que

[...]Apesar de ter tido grande repercussão na organização do ensino brasileiro, foram leis de ajuste ao novo momento político, que obviamente não permitiam maiores discussões, devido à forte repressão e também ao fato de essa lei ter sido modificada de forma fragmentada: primeiro, edita-se a lei 5.540/68, que tratou do Ensino Superior, e depois a 5.692/71, referente ao ensino de primeiro e segundo graus. Essas particularidades não possibilitaram o intenso debate ocorrido no processo de aprovação da 4.024/61. Porém, no texto da lei, as referências à raça não mudam na 5.692/71: mantém-se no texto a condenação ao preconceito de raça que aparecia na 4.024/61.

## 2.2 REPRESENTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA E SEUS ELEMENTOS

Desde a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas* -realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001 –que o Brasil vem desenvolvendo Políticas de Ação Afirmativa, buscando apaziguar – dentro do quadro do capitalismo – as gritantes desigualdades sócio-econômicas entre negros e brancos no nosso País. No campo da educação dois elementos desse projeto federal se destacam: o ingresso de negros no Ensino Superior, através de cotas, e a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, através da Lei 10.639/2003, modificada atualmente pela Lei 11.645/2008. Mas a implementação das referidas Leis depende necessariamente de uma formação de professores de História qualitativamente transformada, uma superação efetiva da atual realidade, onde o eurocentrismo é hegemônico e acaba por desdenhar e ocultar os conhecimentos históricos sobre os africanos e seus descendentes no Brasil.

O Ensino de História no Brasil para superar essa unilateralidade, deve confrontar a matriz eurocêntrica vigente com uma matriz suladora ainda em construção e essa contradição poderá criar uma nova síntese, uma História de acordo com a realidade brasileira que não hiperdimensiona qualquer etnocentrismo, tornando-o sustentáculo do preconceito étnico-racial.

Digo isto para explicitar que não é a criação de um novo preconceito, uma espécie de fundamentalismo anti-norte, anti-ocidente, unilateral e cego, que eu proponho aqui: o que almejamos é a construção de uma formação de professores de História livre de qualquer preconceito étnico-racial, racialismo ou xenofobia.

### 2.2.1 A formação de Professores no Curso de História e suas propriedades

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? [...](NASCIMENTO, 1978 APUD SANTOS, 2005, p. 23) .

Na formação de professores de História da UFRGS, eu pude abstratamente decompor seus aspectos, seus elementos e propriedades. Esta decomposição ajuda a conhecer a estrutura desse fenômeno e só pode ser compreendida dialeticamente quando se leva em conta a interação das propriedades e sua historicidade. Cada propriedade está relacionada com as demais e a influência mútua movimenta este fenômeno, contradições que o desenvolvem transformando-o qualitativamente. A razão de ser do Curso de História é formar professores, logo o estudante é o elemento mais importante no processo de formação. Mas este lugar-comum não ajuda a compreender a formação de professores de História na UFRGS como totalidade concreta, como unidade das contradições que interagem, pois se isolarmos uma das partes e a absolutizarmos subjetivamente, não estamos dentro do método dialético que na fase da exposição visa reproduzir espiritualmente o devir do fenômeno.

O ato de decompor o fenômeno, isolar suas partes, dá-se no plano da abstração, mas fixar metafisicamente esta separação não condiz com a dialética, muito menos listar e descrever estas partes em um somatório linear. O que me interessa é conhecer o desenvolvimento do Ensino de História da África – que foi tornado obrigatório pela Lei 10.639/2003 e pelo Parecer CNE 003/2004 – dentro do Curso de História da UFRGS e como ele se produz e não se produz através da análise de cada propriedade e sua interação. Dentre as propriedades, os sujeitos estudante e professor, que na verdade são o ser-da-práxis deste processo, interagem entre-si e através do ensino e da aprendizagem criam a possibilidade do desenvolvimento do fenômeno formação de professores de História.

O ser-da-práxis educa e é educado, pesquisa e participa de seminários, estuda na biblioteca, ou seja, ele produz a interação entre si e com o espaço onde se efetua a formação. O ser-da-

praxis produz a realidade e dá sentido a este real, mas também é produto das condições, está emaranhado nas relações de produção vigentes, vive no mundo da “preocupação”, da cotidianidade mergulhada na pseudo-concreticidade. O ser-da-praxis é jogado no processo de formação e encontra-se perante um ente que já existia antes de seu ingresso no Curso de História e que vai condicionar seu desenvolvimento como professor. Um ente que se mostrou como unidade de todos os condicionamentos mútuos, encarna em si todas as outras propriedades, que por isto manifesta-se como propriedade prioritária do fenômeno formação de professores de História: o currículo.

O currículo é mais que uma listagem de disciplinas, não é o somatório mecânico destas, é um fenômeno que traz em si os elementos pedagógicos, ideológicos da formação. O currículo articula as interações entre os sujeitos estudantes e professores, mas é um ente inanimado que só se movimenta através da atividade humana, do processo de ensino/aprendizagem. Não quero fetichizar o currículo, torná-lo um ente absoluto. O currículo cabe dizer, não determina fatalmente a formação, se assim fosse, não se teria o crescente interesse pela História Africana, que tem sua origem na luta do Movimento Negro.

A práxis é o movimento que o ser humano faz transformando conscientemente a realidade, que acaba por transformar o próprio sujeito. Mas não se pode simplesmente entender a práxis como algo individual, isto é típico do empirismo e do positivismo. Pode-se dizer que a “prática, como atividade reacional, une o sujeito e o objeto e dá origem às coisas que existirão independentemente de nossa consciência” (TRIVIÑOS, 2005a, p.57). É uma “atividade objetiva, material, fundamental, capaz de modificar a sociedade e a natureza, ao mesmo tempo que era desenvolvida pelo homem, modificava a este” (TRIVIÑOS, 2005a, p.58).

A prática social alienada em sua potencialidade, por mediações de 2ª ordem, reflete-se no campo educacional, que visa cristalizar uma separação: a do *homo faber* e do *homo sapiens*, entre o executar e o conceber. Na educação essa separação é almejada através do acesso das classes populares ao ensino básico e sua barragem no ingresso no Ensino Superior: a população negra, como faz parte das classes exploradas em sua maioria, partilha dessa falta de acesso democrático à universidade. Aos negros e brancos pobres o que se lança são migalhas assistencialistas que visam na melhor das hipóteses inseri-los subalternamente no mercado de força de trabalho do capital. Mas o negro sofre o preconceito duplo, o social, por ser pobre, e o étnico-racial, por seu fenótipo e cultura, o que potencializa a sua não-presença no ensino superior, que acaba se transformando em um dos elementos que produzem a invisibilidade e a visibilidade submissa da história africana na formação de professores, nas pesquisas, nos

livros didáticos, na mídia, num crescendo interminável de situações onde o negro é um não-ser.

Concordo com Silva (1995, p.68-69) quando a autora afirma que

[...] apresentar o segmento negro como minoritário pode ser uma estratégia, mesmo que inconsciente, para ocultar a sua presença majoritária nos estratos sociais mais baixos, bem como, acentuar sua presença apenas nos papéis e funções estigmatizados na sociedade, ou uma forma de justificar a sua ausência na participação do poder político e econômico do País.

O mundo do trabalho alienado coloniza o mundo da escola, a escola é um produto da relação histórica entre trabalho e capital. Assim ao se questionar a invisibilidade do negro na formação de professores e conseqüentemente nas salas de aula de ensino fundamental e médio, adentra-se nas questões sócio-econômicas que afligem os descendentes de africanos aqui no Brasil. Minha prática de pesquisa visa conhecer um fenômeno para tornar possível uma recomendação de transformação neste, da interpretação de uma prática subjugadora e alienada, para uma práxis livre de mediações alienantes que retiram do ser humano suas potencialidades historicamente possíveis de serem construídas. Lembremos da célebre terceira tese *Ad Feuerbach* de Marx (1981, p.104):

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm que ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado. [...]A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionária*.

No espaço do Campus do Vale da UFRGS, afastado do centro de Porto Alegre, é que se efetiva o processo de formação de professores de História. Dentre as condições físicas para a efetivação da formação, a que mais se destaca é que:

A história não tem prédio na UFRGS, ela está junto neste prédio novo que é de vários cursos. **Estudante Entrevistado (a) n.1**

Em minhas andanças pelo Campus do Vale, percebi que o prédio da História, ou melhor, o espaço onde ocorre a formação, está tornado em um canteiro de obras. Os estudantes muitas vezes exprimem um sentimento de inferioridade ao comparar seu prédio com o de outras faculdades como a de direito. Não há um prédio específico para a formação de professores de História na UFRGS e isto tem conseqüências na própria identidade do estudante de História. Dentre o infinito de propriedades que me mostram a grandeza do fenômeno e aquelas que me

dizem o que ele representa, sou obrigado, a escolher entre elas as que são mais importantes para a formação de professores de História na UFRGS, aquelas que considero essenciais a esse fenômeno, que sem elas não poderiam existir, se desenvolver. A visão desse conjunto de propriedades indica em que medida se encontram os efeitos da Lei 10.639/2003 nestas, principalmente no currículo. A quantidade de horas-aula de História da África, a falta de pesquisa, de bibliografia, de palestras e professores especialistas no tema, tudo esta interligado ao currículo, e o desenvolvimento é lento, pois por enquanto não afeta o currículo, não se rompe a medida atual, não há nenhum salto abrupto.

Observei mudanças na qualidade de duas propriedades: os estudantes e os cursos de extensão. Os estudantes, individual ou coletivamente, vem se interessando gradualmente pela História da África, e num movimento de retroalimentação freqüentam a também crescente quantidade de palestras, cursos e seminários sobre a História do negro brasileiro. Mas a qualidade fundamental do estudante no que tange às questões étnico-raciais ainda não foi superada: a de serem os estudantes de História da UFRGS em sua maioria brancos. Enquanto não houver uma igualdade ao acesso aos bancos do Ensino Superior entre brancos e negros no Brasil, apenas teremos experiências de educação anti-racista marginais e isoladas não cimentadas por uma estrutura sólida de auto-reprodução.

#### 2.2.1.1 O currículo

O currículo é uma propriedade do fenômeno em pauta que possui um grande poder condicionante na formação de professores de História. Se o currículo prioriza História do Brasil, o curso por sua vez terá a tendência a formar professores com maiores conhecimentos no referido assunto. A biblioteca terá que disponibilizar livros apropriados, os professores tendem a serem especialistas, mestres e doutores que estudaram mais História do Brasil do que da Alta Idade Média européia.

As primeiras leituras e pesquisas do estudante dão-se em cima de textos e fenômenos associados às disciplinas instituídas pelo currículo. Modificações no currículo irão influenciar – desde que existem condições objetivas e subjetivas para a implementação de novas disciplinas e conteúdos - de modo abrangente os elementos e as propriedades da formação de professores: se um curso de licenciatura retirar as disciplinas de pré-história e arqueologia – como está ocorrendo hoje em faculdades privadas, em prol de um ensino mercadológico de História – provavelmente o número de estudantes interessados nestas áreas irá baixar consideravelmente.

Numa primeira análise do currículo atual (2006-2007) do Curso de Licenciatura em História da UFRGS, advindo da Reforma Curricular de 2003, observei que a maioria das disciplinas obrigatórias estão divididas pelo esquema do quadripartismo francês<sup>27</sup>. Esse se materializa numa construção de uma História Universal, onde a Europa é a protagonista: um esquema linear dividido de forma estanque em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. O Brasil em sua gana de europeizar-se imitou a forma francesa de ensinar História, trazendo com ela uma visão que coloca o Ocidente como único mundo civilizado possível.

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio. Esses mesmos marcos destacam a história das superestruturas políticas, dos Estados, o que também não é inocente. (CHESNEAUX, 1995, p.95)

O quadro que segue foi construído reunindo algumas disciplinas em grupos maiores para dar uma visão geral de como o quadripartismo francês possui um grande peso na organização do currículo<sup>28</sup>. O ensino de História da África é um resíduo dentro das disciplinas obrigatórias do atual currículo.

QUADRO 1 – Disciplinas Obrigatórias e o Quadripartismo Francês

Disciplinas obrigatórias do currículo	Carga Horária	Créditos
História Geral (quadripartismo francês)	600 horas	40
História da América	180 horas	12
História do Brasil	180 horas	12
História do Rio Grande do Sul	60 horas	4
Teoria da Educação	435 horas	29
Teoria e metodologia de pesquisa historiográfica	360 horas	24
Prática de Ensino	150 horas	10

O Currículo possui uma quantidade mínima de horas-aula na disciplina História da África, que é eletiva, pode ocorrer ou não, não é considerada uma necessidade no curso de História.

<sup>27</sup> VIDE Anexo D.

<sup>28</sup> Para conhecer o currículo completo, com as alternativas e eletivas, vide Anexo D.

Mas não se pode absolutizar o quadro, pois em algumas disciplinas do quadripartismo, como Medieval e Contemporânea, a História da África é tratada, mas de modo secundário.

Eu acho um escândalo este currículo, um absurdo. Eu acho um verdadeiro escândalo, porque, é um absurdo[...] Fora toda questão que é dividido mesmo pelo modelo francês, Idade Média, tudo é baseado na História da Europa, a maioria das cadeiras são sobre História da Europa, e aí surge lá, um pedacinho assim, imperialismo, duas aulas, e nada mais. Toda baseada... as eletivas são oferecidas, são baseadas e na própria História do Brasil que poderia ser uma brecha na História da América-Latina é totalmente eurocêntrica, os textos que a gente lê, tudo. E começando por aí, Brasil I para mim deveria ser a história do Brasil, não [ilegível] portugueses chegaram, isso pra mim não é Brasil I. Então só isso já mostra um eurocentrismo do currículo para além do óbvio, que daí eu acho que é totalmente óbvio, tu ter cadeira de Antiguidade obrigatória, Antiguidade Ocidental, Antiguidade Oriental e não ter indígena, não ter África, não ter China, não ter absolutamente nada, não ter Índia, não ter nada do resto[...] **Estudante Entrevistado (a) n. 2**

Bom, em primeiro lugar, o currículo do Curso, quer a gente queira, quer não, boa vontade em relação a ele, ele já tem um aspecto que é internalizado, e que a gente, poder ser até que já virou nossa natureza, que é o eurocentrismo. É um currículo centrado no eurocentrismo, onde a gente aprende que a civilização começa na Grécia, e passa por Roma e pela Idade Média e retorna a Grécia com a recuperação do Renascimento e tem esta matriz europeia que é universal. E a estrutura do Curso é montada em cima dessa visão, dessa orientação. Inclusive quando esta estrutura ela foi montada no... numa... aliás... ela foi remontada numa reforma que houve no início da década de 1980, se passava ou, se tinha uma idéia de que era a percepção correta, afinal o capitalismo tinha na Europa, o socialismo tinha surgido na Europa, o desenvolvimento estava na Europa ou no mundo ocidental, então ela era a região dianteira da humanidade. Mas aí tem uma forte matriz do chamado liberalismo manchesteriano e do própria social-democracia europeia no final século XIX, início do século XX e de uma visão da III Internacional stalinista. Estes três elementos terminaram se retroalimentando na constituição desta visão que é ainda predominante aqui. [...] **Professor (a) Entrevistado (a) n.6**

Não só o currículo, mas o próprio Curso é representado como um *locus* de reprodução sistemática do eurocentrismo que se internaliza nos sujeitos desta formação, naturalizando o hiperdimensionamento da História Europeia. Mas o que mais se destaca nestas representações sociais é a ligação entre eurocentrismo e quadripartismo francês no currículo:

Sim, me parece que existe uma relação direta. Na verdade, o Jean Chesneaux, que também é um historiador francês, no livro Façamos Tabula rasa do passado, tem um capítulo que ele reserva ao, que ele chama as armadilhas do quadripartismo histórico, ali ele mostra claramente isto, que a própria composição do currículo ela obedece de alguma maneira esse quadripartismo, ela já segue este quadripartismo, é natural para alguns professores falar de merovíngios, carolíngios, falar de cruzados, é algo natural que não vem também só da escola, a mídia, a literatura, os meios de comunicação de massa de maneira geral, tornam estes acontecimentos estes fatos familiares para nós, então a escola não escapa desse engessamento do quadripartismo e é extremamente difícil mexer aí, porque aí realmente nós temos um pilar, que precisa ser derrubado, incluir a África, incluir a Ásia, incluir a própria cultura indígena, é muito difícil porque me parece que não se trata de

substituir conteúdos, se trata de criticar uma forma de pensar e oferecer uma alternativa a esta forma de pensar, mantendo algo desta forma de pensar, porque afinal de contas não é possível colocar no cesto de lixo, não é possível ignorar a importância que teve a Europa pra nossa cultura erudita, pro nosso modelo de pensamento, obviamente teve. Inclusive os nossos modelos de contestação em geral, vieram da Europa, não é possível prescindir destes conhecimentos, mas não considerá-lo único, ou hegemônico, ou principal determinante, me parece que aí está a dificuldade, e é este um ponto que eu procuro, na medida do possível atacar, mas é muito difícil, como é que tu vai pensar alternativamente se o teu modelo de pensar já é um modelo viciado na origem deste sentido, se nós pensarmos desta forma. **Professor (a) Entrevistado (a) N. 7**

Eu acho que é totalmente eurocêntrico [o curso]. [...]Seria possível de superar se [...] no mínimo dividissem os departamentos de outras maneiras. Por exemplo a África tu não tem nada e a Ásia muito menos, tu tem América que é um departamento, mas em relação a África e a Ásia tu não tem absolutamente nada. E tem varias outras universidades, que eu sei, que tem núcleos de estudos Afro-Asiáticos, e a UFRGS não tem este núcleo.

**Estudante Entrevistado (a) n. 1**

As representações sociais dos sujeitos da pesquisa manifestam a importância da transformação curricular, quanto à implementação do ensino de História da África.

#### 2.2.1.2 Disciplinas que estudam a África

A disciplina História da África possui 60 horas, 4 créditos, mas por não ser obrigatória, esta quantidade de horas pouco desenvolve o movimento rumo a uma nova medida; a qualidade fundamental, do curso não sofre uma mudança nesse sentido. Segundo a Professora Marisa Laureano<sup>29</sup> (informação oral) 68% dos cursos de Licenciatura em História não ensinam História Africana e somente 21% dos livros didáticos falam desta. No Curso da UFRGS a disciplina eletiva denominada “História da África”, com 60 horas-aula de carga horária, que segundo o resumo da ementa trata apenas da colonização e descolonização do continente africano, mas o Professor Luis Dario Ribeiro, trabalha com uma introdução geral à História Africana pré-colonial<sup>30</sup>.

Até a cadeira de Estados Unidos é eletiva, e daqui a pouco acho que vão transformar em obrigatória de tanta procura que tem pelos alunos, então, também tem uma responsabilidade dos alunos, que não pressionam, que também não se interessam, que

---

<sup>29</sup> Palestra na XII Jornada de Ensino e Educação “Questões Étnico-Raciais e Exclusão-Inclusão Social” e organizado pela Associação Nacional de História, ANPUH – no dia 18 de agosto de 2006, no Campus do Vale da UFRGS.

<sup>30</sup> O Professor de História Afro-Asiática das Faculdades Porto-Alegrenses (FAPA), André Reis da Silva se graduou pela UFRGS e em sua palestra sobre as relações internacionais entre Brasil e África – no curso de extensão na FAPA, intitulado “Brasil Afro-Brasileiro? Educação e Identidade no Brasil Contemporâneo”, no dia 17 de julho de 2006 -informou que em 1993 a disciplina de História da África da UFRGS tinha 10 estudantes matriculados.

também não... a cadeira de História de África começou com 50 terminou com 20[...] no semestre passado, esta que não era oferecida há 5 anos. Então é bem complicado, assim, é bem... o currículo é um absurdo, porque a gente vê por exemplo, na UNILASSALE tem duas cadeias obrigatórias de História da África, acho que na FAPA também uma ou duas[...] **Estudante Entrevistado (a) n.2**

A partir de 2003 ocorre uma influência contingencial que penetra no interior da formação de professores tornando necessária a modificação das propriedades desse fenômeno. Quando esta modificação necessária tomar a essência, transformando as ligações inerentes à formação de professores, fundamentalmente as ligações do currículo com as demais propriedades, ter-se-á a passagem da velha formação, onde a História da África é secundária, para uma nova qualidade de processo de ensino/aprendizagem. Isso só pode iniciar, concretamente, através do aumento da quantidade de horas-aula, de livros, cursos de extensão, pesquisas e também de um aumento da quantidade de estudantes negros no Curso. A História da África deveria estar em destaque em um currículo adequado às Leis 11.645/2008 e 10.639/2003, mas na atual realidade não passa de uma cadeira eletiva, não-obrigatória, que enfatiza a África Contemporânea. Se o currículo é essencial à formação do professor, vemos que esta formação ainda é inadequada para a compreensão histórica da realidade brasileira e do mundo.

Quanto à possibilidade da criação de uma disciplina obrigatória de História da África, um dos entrevistados, afirmou em um trecho longo, mas importante:

[...]Na verdade houve o início de uma discussão no Departamento de História da UFRGS, no sentido de se implementar uma disciplina de História da África, uma disciplina obrigatória de História da África no currículo do curso de História, o que não foi aprovado, o que não vingou. Mas vingou a implementação de disciplinas opcionais de História da África. Então nós temos dentro do currículo do curso de História, disciplinas opcionais de História da África e de História da Ásia e dentro destas disciplinas opcionais é possível desenvolver o conteúdo. [...]Então o que acontece é isso, são professores que lecionam as disciplinas dentro do chamado quadripartismo histórico, isto é antiga, medieval, moderna e contemporânea, com uma viés tradicionalmente mais voltado para a Europa, mas que abrem as suas reflexões, enfim, para outros continentes, outros povos, outras culturas[...]O resultado dessas iniciativas é absolutamente positivo porque há uma demanda e uma expectativa dos alunos neste sentido. Então são disciplinas em geral que tem uma excelente freqüência e disciplinas que resultam em trabalhos estudantis muitos bons. [...]Então os alunos tem expectativas com relação a estas disciplinas. Acontece que o problema é mais complexo, que eu penso que para além destas disciplinas opcionais, ou mesmo de disciplinas obrigatórias de História da África, talvez nós tivéssemos que incorporar nos nossos referenciais de conhecimento histórico, historiadores africanos ou africanistas, esta é a questão, ou mais do que historiadores africanos ou africanistas, sábios africanos e incorporar o modo de pensar africano no modo de pensar a história, uma vez que, me parece que é isso é o mais difícil de fazer, mas é isso que pode levar realmente à visibilidade de sujeitos que realmente não aparecem porque não estão no foco da própria enunciação dos cursos de História, aparece como número, como informação, mas não como sujeito pleno. Quanto à Universidade, eu destaco o trabalho do DEDS[...]tem realizado um trabalho muito bom de atualização a partir da Universidade para professores e alunos que

estão atuando, estão interessados em atuar. É, me parece, no DEDS, que tem havido as iniciativas mais interessantes da Universidade, com cursos de reciclagem, enfim[...]  
**Professor (a) Entrevistado (a) n.7**

A falta de disciplinas que tenham a História Africana como eixo decorre das deficiências de um currículo que reproduz em termos educativos, o desprezo com que se tratam os afro-brasileiros e seus ancestrais africanos. A História Africana é geralmente um pequeno enxerto nas disciplinas consagradas do Curso de História: Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e em Brasil, quando se estuda a escravidão:

Em Brasil Colônia tua ainda trabalha um pouco, tu trabalha com a questão do tráfico, mas sempre é sempre voltado pro tráfico, tu não trabalha na realidade as especificidades, assim de cada região, como é foi o tensionamento das culturas africanas em cada região, porque foram diversas etnias. E ae tu fica só nisso. Então tu trabalha na realidade a África, na cadeira de Brasil Colônia, um pouco de Brasil Império pra falar do tráfico, e daí depois tu pula pro Dario lá em Imperialismo. Então tu não tem na realidade nada relacionado à cultura, assim, tu só trabalha a questão política e também de uma forma bem rasa.  
**Estudante Entrevistado n.3**

Fora as cadeiras de teoria que também é outro absurdo, porque as cadeiras de teoria é de teoria da História européia[...].E nem se discute o que que é História pros outros lugares, sem ser a escrita, não tem nenhuma discussão assim. [...] **Estudante Entrevistado n.2**

Foram também citadas as disciplinas de pedagogia, evidenciando a contradição entre a prática e a teoria ensinada em aula:

Em três anos não teve discussão sobre isso [relações étnico-raciais e educação], as cadeiras da Faced tao muito deficitárias em relação a isso, eu acho que elas focalizam pro Paulo Freire, muito pro Piaget, fica muito restrito aos debates teóricos, mas na realidade a aplicabilidade isso não... eu não sei, eu vejo assim, que as cadeiras da Faced ficam muito na abstração. Tu chega numa sala de aula, eu me deparei assim com 52 alunos, e 48 eram negros. E ai toda a questão das cotas foi discutida dentro da sala de aula. **Estudante Entrevistado (a) n.3**

Segundo o Professor José Rivair Macedo (informação oral<sup>31</sup>), as dificuldades na implementação da referida Lei começam pela questão referente à produção científica sobre a África e isso é um problema gravíssimo, “se isso se passa na produção acadêmica, imagine na didática”, afirmou o Professor. Meu Diário de Campo traz algumas informações importantes debatidas nesta palestra:

---

<sup>31</sup>No curso de extensão promovido pela FAPA, pelo Memorial do Rio Grande do Sul, pelo GT da ANPUH Negros/RS, apoiado pelo Estado do Rio Grande do Sul, intitulado “Brasil Afro-Brasileiro? Educação e Identidade no Brasil Contemporâneo”, no dia 17 de julho de 2006.

Aproveitei a ocasião desta palestra para fazer duas cruciais questões ao Professor José Rivair Macedo, já que é um dos únicos professores negros do Curso de História da UFRGS e por ele trabalhar com a disciplina de Idade Média, cadeira esta que muitas vezes somente reproduz conteúdos eurocêntricos. A primeira pergunta foi: como se processa o Ensino de História da África na UFRGS? A segunda: o que está sendo feito desde a promulgação da Lei 10.639/2003? O Professor respondeu que quanto à formação de professores de História, ele não conhece lugar mais conservador que o Curso de História da UFRGS, é uma concepção tradicional de curso que é toda estruturada pelo quadripartismo francês. Quanto aos temas desenvolvidos em suas disciplinas, o Professor afirmou que a Idade Média pode servir para demonstrar a falácia do eurocentrismo, já que neste período histórico a Europa era a periferia do mundo muçulmano.

Um (a) dos (as) entrevistados (as) deu-me um valioso relato que ajudou-nos na busca das origens da disciplina de História da África:

Reforma de currículo de mil novecentos..., tava em andamento em setenta e nove até oitenta e um. Setenta e nove, oitenta e um, deve te lembrar na época tu era militante estudantil [risadas, eu nasci em 1980] pouco tempo da vitória da Revolução Vietnamita. Tinha ainda a questão do neutralismo indiano, tu tinha ainda as reformas na China decorrentes de todo complexo processo da Revolução Cultural, da derrota do Bando dos Quatro, Deng Xiaoping... Era uma década, década de 70, quer a gente queira, quer não, foi uma década revolucionária. E aí houve uma pressão por parte dos alunos que era necessário ter uma História da Ásia e era a época que o Japão tava emergindo como uma potência que se acreditava que ia superar os Estados Unidos, inclusive em termos científicos, tecnológicos e econômicos, e aí começou aquela discussão e era um campo, a gente não pode negar que era um espaço que os alunos eles podiam ter a utilização do método do materialismo histórico como instrumentos, frente ao positivismo e ao conservadorismo em alguns outros setores. No meio dessa discussão, teve uma aluna, a Nara Martins, faleceu[...] a Nara Martins e a professora Jane Ayda, chegaram e colocaram, se tem História da Ásia, História da Europa, História da América, História do Brasil, tem um problema tem que ter uma História da África. E começaram a levantar aquela discussão, não tinha gente preparada, não tinha gente qualificada e aí então foi negociada a inclusão de uma História da África contemporânea. Mas aí tinha um problema também afinal de contas, tinha aquela discussão se as fronteiras eram artificiais, da África independente, eram artificiais ou naturais, tinha a outra discussão da época que era a sobrevivência de reinos na África, etc e tal. E aquilo começou a criar um problema, um bom problema, mas como é que é isso? Que que tem, que que tinha na África antes, e aí começou a haver progressivamente o estudo[...] **Professor (a) Entrevistado (a) n.6**

A importância da História da África foi ressaltada por todos os entrevistados, destaco um dos relatos que entraram nesta questão:

Para nós brasileiros é essencial, tanto quanto a História Européia, porque não só, porque a população brasileira, grande parte, é formada por descendentes de africanos, as para conseguir quebrar um pouco do eurocentrismo, e dos próprios estereótipos e preconceitos que existem em relação a História da África. Eu acho que ela é extremamente importante por isso, para tirar aquela imagem de um lugar marcado pela selvageria e barbárie, onde só existe tribo, que é uma imagem que é reproduzida, não só pelo meios de comunicação,

mas pelas próprias universidades que acabam reproduzindo isso pela forma que elas organizam seu currículo.[...] **Estudante Entrevistado (a) n.1**

Mas, por outro lado, apesar das críticas quanto ao ensino de História da África, foi ressaltada também a particularidade do Curso de História da UFRGS de possuir uma disciplina eletiva, e de ter sido pioneira na criação de uma disciplina deste teor. Poucas vezes as representações sociais dos estudantes que analisei levaram em conta este aspecto que sempre foi ressaltado pelos professores.

### 2.2.1.3 Professores

O seguinte entrevistado observou o movimento entre as propriedades do Curso de História da UFRGS e suas relações com o Ensino de História da África que emana da Lei 10.639/2003, hoje Lei 11.645/2008.

Tem havido uma sensibilidade de algumas pessoas para com a Lei, para com a sua implementação. Não tem havido, até onde eu sei, mudanças curriculares, não tem havido implementação de disciplinas, enfim, que possam dar conta da Lei, da importância dela. Agora tem havido pessoas, professores, funcionários também, estudantes, interessados, sensibilizados com a importância da Lei, e tentando na medida do possível, refletir, discutir, pesquisar, fornecer subsídios para que ela efetivamente se transforme em uma prática dentro da escola. **Professor (a) Entrevistado n.7**

As representações sociais dos sujeitos entrevistados sobre os professores de História da UFRGS ressaltam as falhas na formação dos formadores, pois nenhum professor é especializado em História da África, nenhum professor é um africanista que participa de grupos de pesquisa e produz sistematicamente sobre o tema. Mas segundo os estudantes, há uma movimentação de alguns professores que buscam superar estas contradições do ensino de História da África. Mas ainda são atitudes individualizadas que não penetram na essência deste fenômeno e portanto não transformam suas qualidades fundamentais.

Em relação ao curso acho que há uma incapacidade, não é uma incapacidade, a questão de que os professores dali, nenhum deles é especialista em África. E como a História é dividida por departamentos, tu não tem nenhum departamento de História da África, tu tem aquelas idades. E aí o Dario, que é quem mais dá História da África, que não é especialista em nenhuma destas idades, os outros, na minha opinião se centram muito mais ou na Idade Média européia ou na Antiguidade Greco-Romana [...] Eu acho que também, agora talvez com a Lei, o fato de isso possa.. os professores comecem eles ir atrás [...] Quem não quer aprender sobre a África, sai da UFRGs sem saber nada sobre História da África. [...] É uma questão de escolha individual e aí imagina, sendo que muitas destas pessoas vão ser

professores e vão cair na escola básica sem saber. **Estudante Entrevistado (a) n.1**

Bom, em primeiro lugar, isso ai é uma coisa que ainda não ta sendo discutida. O que na realidade a gente ai, não é sistemático, não é um projeto, a gente pode dizer que é um projeto particular, paralelo, meio marginal, dois ou três professores tem trabalhado com isso, tem levado a diante. O curso de História ainda não parou pra discutir isso, vai ter que discutir, vai ter que ver, ou o curso de antropologia, o departamento de antropologia vai ter que ver, o de sociologia também vai ter que ver, a própria FAGED vai ter que ver[...]

**Professor (a) Entrevistado (a) n.6**

Mas a resistência por parte de professores ainda é grande, algumas vezes ultrapassando a fronteira do preconceito:

Agora, quando a gente tem na Universidade, professores que na discussão das cotas disseram: Quero ver se o [inaudível] vai querer aceitar ser tratado por um medico cotista. Vai levar tempo! **Professor (a) Entrevistado n.6**

As representações sociais sobre os professores se manifestaram de modo diferente entre os entrevistados estudantes e professores. Mas não houve contradições entre suas representações, os estudantes reconhecem o interesse de alguns professores e observam este esforço como algo importante, ainda que um projeto marginal dentro do Curso.

#### 2.2.1.4 Estudantes

Adentrando no caso do estudante da UFRGS observei algumas mudanças importantes nos últimos cinco anos quanto às suas peculiaridades, a que mais se explicita é a idade média dos estudantes, pois cada vez mais jovens de 17, 18 anos entram no curso. Alguns estudantes já formados pela UFRGS – em conversas iniciais sobre a situação de seu curso - afirmaram-me que há hoje em dia, um certo “modismo” da História.

Uma das características mais gerais do estudante de História da UFRGS é que poucos estudantes estão empregados no mercado de trabalho, tanto na sua área como em outros ramos. O vestibular é um fomentador e reproduzidor das desigualdades sócio-educativas: aqueles que tiveram uma educação materialmente mais precária – em termos de sala de aula, material didático, professores, acesso à cultura geral – e não tiveram condições de pagar um cursinho pré-vestibular, na maioria das vezes acabam por serem barrados da possibilidade de frequentar o Ensino Superior. Por isso vêem-se poucos estudantes negros no Curso de História da UFRGS, o que terá conseqüência na formação de professores e no posterior ingresso na sala de aula. Mas, por outro lado, devem-se levar em conta as diferenças entre o

curso diurno e noturno, pois segundo as representações sociais de professores e estudantes, e segundo nossas observações, existe uma diferença cabal entre os estudantes destes turnos. O estudante do dia seria mais jovem, sustentado pelos pais, recém saído do colégio; os estudantes da noite seriam em maior numero trabalhadores, indivíduos mais velhos, o que levaria, segundo as representações, a uma visão política mais elaborada e crítica.

Os estudantes, em parte, têm se movimentado rumo a superação do eurocentrismo no seu curso:

Logo que saiu [a Lei 10.639], teve uma abaixo-assinado, que foi organizado pelos estudantes, em função de que vai ter, ainda não teve, uma mudança de currículo, que vai tirar técnica II e implantar o TCC, sobraria 4 créditos, mais ou menos [...]que a gente tentou fazer ser obrigatória [ Disciplina de História da África]. [...] Em função da Lei foi que veio mais um embasamento para o abaixo-assinado, esta lei meio que contribuiu, assim, para esta questão. [...]Os colegas, pelo menos a turma que entrou comigo, tem um bom grupo, com quem eu me relaciono mais, que, que [...] apóia a Lei, pelo menos eu não vi ninguém criticar, eu não vi, mas não falei com todo mundo também. E tem uma boa parte que, que é a parte que faz as cadeiras eletivas, que se interessa por isso, mas tem vários que não fazem, pelo fato de ela não ser obrigatória, faz com que muitas pessoas saiam da Universidade sem saber absolutamente nada sobre História da África. Ai, tem aquele lance, de quem não gosta do professor, que não faz a cadeira por causa do professor. **Estudante Entrevistado (a) n.1**

[...]tu passa ter um impacto disso [Lei 10.639/2003] a partir da nova geração de estudantes de História, em parte porque é uma questão curricular que lhe será cobrado quando nas escolas, mas em parte também porque é inegável que essa discussão, esta colocação no debate da temática africana hoje, ela tem uma conotação política fundamental.[...] **Professor (a) Entrevistado (a) n.10**

A minha participação em um evento ímpar relacionado ao presente estudo – intitulado XII Jornada de Ensino e Educação “Questões Étnico-Raciais e Exclusão-Inclusão Social”, organizado pela Associação Nacional de Historia, ANPUH – nos dias 16, 17 e 18 de agosto de 2006, no Campus do Vale da UFRGS, foi muito importante. Em primeiro lugar, aprofundi meu conhecimento sobre os estudantes da UFRGS, já que há um crescente interesse por parte desses acerca da História Africana e dos Afro-brasileiros, partindo de iniciativas individuais, já demonstrando os efeitos positivos deflagrados pelos debates que antecederam a Lei 10.639/2003 e que atualmente estão em plena ebulição na sociedade. Mas uma propriedade dos estudantes de História ficou *clara*: a grande maioria é branca. No primeiro dia do evento, onde participaram em torno de 100 pessoas, justo num evento sobre questões étnico-raciais, havia apenas dois negros na platéia e duas palestrantes negras! O olhar do pesquisador deve estar atento à todas as situações que o rodeiam, pois vivendo em um País que procura esconder e naturalizar as relações étnico-raciais de opressão, este exercício torna-se

imprescindível para a compreensão do racismo.

Reforça-se a compreensão de que a formação de professores de História só irá superar suas qualidades eurocêntricas se esta mudança se efetivar simultaneamente em duas propriedades distintas mas intimamente correlacionadas: a quebra de mecanismos que impedem o acesso do negro à universidade e a transformação do currículo. Uma crescente quantidade de negros nas salas de aula do Curso de História irá possibilitar o surgimento de contradições que só serão solucionadas numa síntese superior, numa nova qualidade, uma formação de professores de História que vivencia *in loco* as tensões étnico-raciais e apoiada no novo currículo, onde a História do africano deixe de ser eletiva para ser obrigatória. Assim, outros elementos e partes da formação de professores de História, sofrerão sua influencia imediata: a pesquisa, por exemplo, se desenvolverá peremptoriamente devido a esse novo estado qualitativo.

#### *2.2.1.4.1 Presença negra e ensino de História Africana: a questão das cotas.*

A universidade vai ganhar com a presença dos negros[...]A diversidade vai ser muito maior e vai ter um enriquecimento, da própria universidade, no sentido de universidade mesmo. Em relação até ao conhecimento, eu acho que varias novas interpretações podem surgir, o futuro a gente não sabe, mas é uma coisa que eu acredito [...] **Estudante Entrevistado (a) n. 1**

Eu estive presente na manifestação pró-cotas no dia 29 de junho de 2007 que ocorreu no saguão da Reitoria da UFRGS concomitante a votação da decisão 134/2007 no Conselho Universitário que implementou o ingresso através de cotas raciais e cotas sociais. A partir dessa decisão, 30% das vagas oferecidas pela UFRGS são destinadas às cotas, sendo que 15% para cotas raciais e 15% para cotas sociais. Apesar da reivindicação do Movimento Negro de 20% de vagas, a votação trouxe uma vitória parcial para aqueles que lutam contra a discriminação do negro na universidade. Este será um dia que eu nunca esquecerei, levarei na memória esta data como símbolo desta importante conquista...

O debate sobre as cotas trouxe a tona os preconceitos da sociedade: dois dias antes da votação pichações de cunho racista apareceram nas calçadas da UFRGS, outros preferiram reproduzir o velho discurso da democracia racial, alegando que no Brasil “raças não existem”, que as cotas seriam racistas. É indubitável que a raça, em termos biológicos, não existe. Mas tornou-se uma força material de segregação, através de nossa história mergulhada no escravismo colonial, e ligou-se a luta de classes, neste sentido a raça certamente existe. Martini (1999, p.127) faz uma rápida análise sobre as representações racistas quanto ao fracasso escolar,

partindo de uma argumentação de que não existem raças na espécie humana, combatendo a biologização das desigualdades sociais. Sabemos que, biologicamente falando, raças não existem, mas elas são uma realidade material e subjetiva, são um produto social, historicamente desenvolvido, pois o que conta no Brasil não é muito o genótipo do indivíduo mas sim seu fenótipo. Aquele afro-descendente, neto de um avô negro casado com uma branca, com um pai branco, e que dentro das probabilidades genéticas, nasceu com a pele clara e olhos azuis, terá mais oportunidades que seu irmão que possui mais melanina. Assim deve-se criticar a raciologia biologizante, mas não podemos cair em uma negação abstrata do poder ideológico da raça na dinâmica da luta de classes capitalista.

Foi tentando um golpe contra a votação, uma representante discente do Conselho Universitário entrou na justiça com uma liminar, tentando tornar a votação ilegal, mas não conseguiu. A pressão do movimento presente no saguão foi essencial para a votação se efetivar. Vimos muitos negros e índios na Reitoria, alguns brancos aliados da causa negra e indígena também estavam presentes. Estudantes de colégios públicos, militantes de partidos de esquerda, mães-de-santo e integrantes do Movimento Hip Hop gritaram juntos pelas cotas e prometiam ocupar a Reitoria novamente, caso a votação não saísse. A alegria contagiou o ambiente quando chegou o informe sobre a votação. Jornalistas de diversas empresas da mídia acompanhavam o processo, seguranças da UFRGS e a Polícia Federal fizeram uma barreira na escada que dava acesso à Reitoria, mas nenhum tumulto ocorreu, a presença de manifestantes anti-cotas foi ínfima e ficou longe do saguão da Reitoria.

Com a aprovação do ingresso através de cotas, um dos pressupostos para dar início a um processo radical de contra-epidermalização na Universidade, foi deflagrado. A não-presença do negro nas salas de aula da UFRGS vai ser quebrada, a tensão que se instalará nesse espaço será saudável no sentido em que traz para dentro da Universidade os conflitos étnico-raciais, que historicamente tem procurado escamoteá-los e mantê-los longe dos portões que dão acesso ao Ensino Superior. Uma série de mudanças tem que ocorrer para que a UFRGS possa operacionalizar o ingresso e o apoio aos estudantes cotistas, um dos pressupostos necessários para isso é a transformação dos currículos. Agora posso afirmar que os estudantes negros que ingressarão no Curso de História através das cotas trazem um reforço inestimável para o desenvolvimento do ensino de História da África na UFRGS; a formação de professores de História deve aprofundar seu debate sobre a nova Lei 11.645/2008 e a Lei 10.639/2003, para tornar real uma possibilidade, que ainda é abstrata: a realização de uma formação de professores de História que não trate a História da África e da Diáspora Negra como

secundária.

A presença negra no Ensino Superior fortalecerá o interesse pela História da África, e a Universidade se fortalecerá com a presença negra, se fortalecerá no sentido de sua democratização. Quando os *rappers* do Facção Central cantam que “não deram faculdade pra eu me formar doutor, então a rua me transformou num demônio rimador”, eles expressam sua crítica mordaz ao Ensino Superior brasileiro, que tem – historicamente – barrado o ingresso do negro, centenas de anos depois de barrar o negro escravizado na porta da escola primária.

As representações sobre a Lei 10.639/2003 não podem ser dissociadas do que debate a comunidade dos professores e estudantes sobre a questão das cotas. Pois a Lei é uma parte de um todo, que são as políticas de ações afirmativas no Brasil, e a implementação de cotas para negros e indígenas é outra parte essencial. Os educadores engajados na luta anti-racista não querem que somente brancos ensinem a História da África e dos Afro-brasileiros para os estudantes negros e brancos, não querem que só os brancos possam pesquisar sobre a África, pois se implementarmos a Lei sem uma política consistente de democratização radical do acesso ao ensino superior no Brasil, continuaremos a reproduzir a mesmo erro, de atacar uma parte isolada do todo.

Eu sou a favor das cotas étnico-raciais e sociais também. Justamente por isso [...] que a universidade ainda cumpre um papel de reprodução da elite branca como classe dominante no País. O ingresso ainda é pouco, com esta porcentagem que é ainda muito pequeno, mas eu acho que é um passinho, um passinho pequenininho, que vai gerar discussão, que vai gerar varias outras coisas, mas já é um mínimo. **Estudante Entrevistado (a) n.1**

Bom, em relação as cotas, tenho um posição crítica em relação as cotas, acho que as cotas não são um solução definitiva, aliás evidentemente que não, sei que não é uma panacéia, mas eu assumi um compromi... eu apoiei a questão das cotas, eu escrevi sobre isso até, comprei briga por isso e to comprando briga até hoje, aliás tenho sofrido algumas, tenho ouvido algumas coisas e to sendo atingindo em alguns blogs por estudantes anti-cotas[...].Apóio, mas sei que as cotas não são a solução, a solução tem que ser uma outra coisa, até porque a solução de fundo é outra, é muito maior, é muito mais estrutural, não passa necessariamente pela UFRGS, é muito maior. Mas em todo caso, assim, eu to há quinze anos nesta Universidade [...]não sei quantos alunos passaram pelas minhas disciplinas, mas passaram muitos alunos, ou seja, 90% dos alunos que entraram no Curso de História de [19]93 pra cá, em algum momento foram meus alunos[...] de todas essas turmas, de todos estes alunos, eu não tive até hoje mas do que cinco alunos negros no Curso de História, ao ponto que eu consigo me lembrar deles, pode ter algum mulato, algum mestiço, perfeito, mas cinco alunos negros que eu me lembre, em 15 anos de UFRGS, universidade pública! **Professor (a) Entrevistado (a) n.10**

As cotas são fundamentais em todo este processo porque alem de ser o mais óbvio, digamos assim, de uma possibilidade mesmo, de ascensão social, de inclusão num espaço que se está fora, mexe com todo uma questão de poder, de saber poder, que a universidade prega, que é o que tem haver com a Lei. **Estudante Entrevistado (a) n.2**

Uma coisa é ministrar uma aula sobre racismo para uma platéia totalmente branca, outra bem diferente é aquela aula onde há um número expressivo de negros, onde vozes relatam experiências, dão conteúdo às palavras abstratas, enriquecem com cores vívidas/vividas, onde um conhecimento mais profundo é tecido na interação entre estudantes e professor.

As representações acerca de estudantes e professores se diferenciam um pouco, para expressar isto, cito o relato de um estudante:

Poucos manifestam sua opinião em aula, os poucos que se manifestam ouvi dizer que era que algo que tinha que ser um pouco mais pensando, que é uma aposta que a gente não sabe onde vai dar, e a gente nunca vai saber se a gente não apostar. Os professores ficaram, meio que em cima do muro, os poucos que se manifestaram, que eu vi, ficaram em cima do muro. E os colegas, pelo menos as pessoas que eu conversei, a maioria são a favor do ingresso [cotas]. **Estudante Entrevistado (a) n.1**

Agora um relato - bastante irônico - trouxe à tona aspectos do discurso anti-cotas que tem manifestado nos corredores e salas de aula da UFRGS:

Bom, primeiro lugar minha posição, eu sou contra a cota, eu acho que se tem que ter cota, tem que ser cota pra branco, afinal brancos são minoria nacional [risadas]. Então... o problema que tem é o seguinte, que numa situação que é emergencial por um lado, que vai ter uma duração limitada, que seja uma geração, que sejam duas gerações este limite, dentro de um projeto que eles chama de inclusão, que sei se é inclusão ou não, que na realidade a questão é a seguinte: democratização da sociedade brasileira, dentro deste projeto de democratização da sociedade brasileira vai chegar um momento que não vai ser mais necessário cota, cota não vai mais fazer mais sentido. Por outro lado o que tem, levantaram toda uma série de obstáculos, eu já vi coisa de aluno secundarista dizendo que ia virar neo-nazista se não entrasse no vestibular por causa de um de cota, aaa enfim, esta baboseira toda que aprendiz de elite escravocrata diz e repete. Eu acho que o problema de cota, a questão das cotas ela mexeu muito com a classe média, porque afinal de contas com a cota tu tá acabando com a última reserva de mercado, é uma reserva de mercado pra branco ou embranquecido, classe média, padrão educacional alto e recurso pra freqüentar cursinho. Aliás, é engraçado, mas é um tudo, um diretor de cursinho que eu tenho visto quase que diariamente num programa de TV, colocando críticas à cota e pedindo... mas é de cursinho que não tem nenhuma ligação com a área de humanas da UFRGs, mais área técnica e cursos de elite. Eu acho que há pelo menos aqui na área de humanas uma certa perspectiva de aceitar estes alunos e integrá-los tranquilamente, até porque a área de humanas tem uma série de características e assim por diante. Agora também tem uma coisa, não vai poder se dar moleza, não vai poder ter paternalismo, que são os coitadinhos, os negrinhos que não sabem nada. Os caras tem inteligência suficiente, equiparada a inteligência de qualquer um outro, capacidade. Então tem que puxar eles pra eles demonstrarem... Eles vão ter um papel fundamental, eles vão ter que demonstrar pra sociedade que eles são superiores. É isso. Então ai vai ficar por conta deles, agora o que eu acho também é o seguinte, eles vão vir com muito déficit, não tem como, os caras vem de uma escola pública, e não é das melhores escolas públicas que eles vão vir, vão vir de escola pública muito ruim, onde a moral tá muito baixa. E ai... vai ter que eleger ou vem à

aula ou almoço , vai ter que dividir o dinheiro em três partes, um dia ele vem à aula, outro dia ele almoça e outro dia ele compra o xerox. E aí a Universidade tem que criar um suporte pra eles, bolsa de estudo, iniciação científica, curso, se for necessário inclusive, pra esses que vem de um nível mais baixo, um curso de equiparação, de português, enfim, atender algo que a escola tinha que atender e não atende. [...] **Professor (a) Entrevistado n.6**

E continuando com o relato, o entrevistado chega ao âmago da ideologia anti-cotas e seus discursos que defendem a meritocracia elitista:

Um outro aspecto da questão das cotas e da reação das cotas e da reserva de mercado de trabalho, outro aspecto também é o seguinte, se tu pega e bota um cara de cota, ou um grupo de pessoas de cota que resolvem estudar e eles demonstram, com toda a inferioridade social que eles tem, como toda a inferioridade cultural, o déficit cultural que eles tem, eles se igualam e superam, pô, onde é vai ficar toda a base de sustentação do discurso de que eles são inferiores. Aí tem a reação à cota, isso é importante, tanto daqueles que são visceralmente contra cota, quanto daqueles que usam o argumento democrático, o argumento republicano contra a cota, é um medo, pura e simplesmente o medo de que algo que tá inconscientemente marcado que é a superioridade branca, cair, empiricamente por terra. Isso aí é o medo... Tu pega um cara como eu, vem de uma família luso-brasileira[...] um cara que afinal de contas, sempre teve escola pública e particular, possibilidade de estudar e aí de repente chega o..., to lá muito bem, com posição, reconhecido[...] aí chega um mulato, filho de lavadeira, como o Florestan Fernandes, ou chega um negro como o..., o geógrafo, Milton Santos, e basicamente sem nenhuma das vantagens e benefícios que eu tive e ele pura e simplesmente me deixa a dez quilômetros de distância numa corrida a pé. É claro que eu só posso ser contra a cota para reservar um lugar no mercado e não ser desmoralizado também, afinal de contas... e é uma posição cômoda, é uma posição cômoda, porque diminui a concorrência e eu não preciso me esforçar tanto, né? O branco, o euro-descendente não precisa se esforçar tanto, é isso aí. **Professor (a) Entrevistado (a) n.6**

Particpei – no dia 10 de abril de 2008 - da reunião da Comissão Especial de Acompanhamento das Ações Afirmativas (CEAAA) com cotistas de escolas públicas e indígenas, já que o ingresso de estudantes cotistas negros só ocorrerá no segundo semestre de 2008. Pedi apoio a um dos integrantes da Comissão, para sanar minhas dúvidas, e recebemos o seguinte texto:

Instituída através da Decisão 134/2007 do Conselho Universitário com a finalidade de propor medidas a serem implementadas no sentido de apoiar e dar assistência aos alunos ingressantes do Programa de Ações Afirmativas UFRGS, a Comissão configura-se a partir da representação dos três segmentos da Universidade – docentes, técnicos administrativos e discentes - é composta por nove membros que iniciam suas atividades no mês de novembro de 2007.

Com o objetivo de promover a permanência dos estudantes cotistas, a Comissão trabalha, inicialmente, com as demandas técnicas exigidas pelo Programa, pois trata-se de uma experiência nova para a Universidade e as demandas práticas não estão previstas na Decisão 134, como a questão dos documentos comprobatórios aos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas – como os documentos do ensino fundamental e médio em escola pública e a auto-declaração para os estudantes negros. Também, interveio, junto a Pró-reitoria de Graduação, nas orientações as

Comissões de Graduação de todos os cursos da UFRGS na matrícula os estudantes cotistas.

Articulou-se com as Comgrads de todos os cursos para reforçar a existência e a atuação das comissões de acompanhamento dos trotes em todos os cursos, dialogou com o DCE e com os DAs.

Atualmente a comissão trabalha com a promoção da permanência dos estudantes cotistas, sendo assim inicia-se o diálogo com os estudantes cotistas com a finalidade de forjar um espaço de escuta, integração e articulação para que estes estudantes possam permanecer na universidade com qualidade - através de programas de bolsas, ampliação dos restaurantes universitários, aumento do acervo bibliográfico, entre outras ações.

A experiência do ingresso através de cotas ainda está começando, terá uma duração – que pode ser prolongada – de cinco anos. Vê-se que já existem órgãos responsáveis pelo acompanhamento e efetivação das demandas criadas pela aprovação do ingresso através de cotas sociais e étnico-raciais na UFRGS. Mas como a experiência está em andamento, logo minhas conclusões sobre a questão das cotas devem ser relativizadas. Há um longo caminho a ser percorrido...

#### 2.2.1.5 A Biblioteca

A Biblioteca de Ciências Sociais e História possui uma parca e desatualizada bibliografia sobre História Africana, mais da metade em francês e inglês. Possui felizmente a coleção “Historia Geral da África” organizada pela UNESCO, que é básica para qualquer pessoa que deseja estudar e ensinar este tema. Grande parte dos outros livros versa sobre a História Contemporânea Africana. A propriedade biblioteca somente terá uma nova qualidade, no que tange à História da África, se adquirir uma quantidade de livros que rompa com a medida atual – através de um salto de acumulação gradual – adquirindo aos poucos a bibliografia – e isto depende em primeira instância da transformação de outras propriedades da formação de professores de História ligada principalmente à transformação do currículo e de suas partes – as disciplinas – e da interação dos professores, que são os responsáveis pela indicação de livros. Mas isto depende de condições materiais da Universidade, que vem sofrendo o sucateamento nestes últimos 20 anos, devido à hegemonia do neoliberalismo na educação. A falta de bibliografia adequada limita o graduando iniciante na pesquisa quando este escolhe a História Africana para desenvolver um estudo.

Começando pela biblioteca, com relação a este tema mesmo da nossa pesquisa, não tem quase nada, mesmo sobre os outros temas os livros são bem... eles não compram muitos livros atualizados, bem precária a situação da questão dos livros, poucos volumes de cada um. Em compensação o livro do Gilberto Freyre, Casa Grande e Senzala, tem, eu acho que uns trinta volumes, uma prateleira inteira, todas as edições possíveis e imagináveis. Então

eu acho que isso já indica alguma coisa. [...]Sala de aula, todas estas coisas, é a questão do ensino público, do sucateamento da universidade, banheiros, bom agora construíram um prédio novo sem banheiros. Então, faz parte de todo este processo, que a gente vai em prédio da medicina, direito, já é outra realidade. Então já faz parte desse processo de sucateamento principalmente dos cursos das ciências humanas, das licenciaturas também.

**Estudante Entrevistado (a) n.2**

O professor tem direito a pedir [livros novos para a biblioteca], agora entre pedir e ganhar vai uma longa distância, porque em primeiro lugar, são encomendados os livros que são considerados os mais necessários. É claro que a História da África ta, ta na linha de frente, inclusive tem alguns livros que nós conseguimos de dois, três anos pra cá, por causa desta certa urgência em atender esta demanda. [...]Agora tem um problema, que a gente tem que por um lado esperar a biblioteca ter recurso de multa, pra comprar livro, o recurso de multa miserável compra muito pouco. Espera os editais do MEC pra comprar, o edital leva um ano até sair, organizar, leva mais um ano e os livros chegam dois anos depois, então nos faltaria agilidade, agilidade para a aquisição de livros, então reste é o problema maior que a gente têm. **Professor (a) Entrevistado(a) n.6**

É, há muito pouco material a respeito da História da África e mesmo dos afro-descendentes do Brasil na nossa biblioteca. Nós estamos tentando atualizá-la, temos tentado, tem alguns anos, nós temos incluído títulos sobre este tema e bibliografia, e pra que justamente, a leitura possa se tornar mais atualizada entre nós. Então ela é deficitária.

**Professor (a) Entrevistado(a) n.7**

Mas deve-se levar em conta que desde a criação da Lei, ocorreu um *boom* de publicações, um dos entrevistados ressaltou este aspecto:

Um efeito dessa mudança, o que que é, em nível de publicações, olha o que significa hoje, há cinco anos atrás tu não tinha quase nada sobre a África[...] **Professor (a) Entrevistado(a) n.10**

Segundo as representações sociais de professores e estudantes, antes tinha-se uma falta de publicações, por isso a biblioteca não continha livros de História da África, agora as representações levam em conta a dificuldade burocrática do professor indicar e a biblioteca adquirir livros.

Olha, eu acho que a Lei 10.639, por mais que ela tenha sido objeto de discussão, de polêmica em alguns casos, de crítica em alguns casos, ela já deu uma contribuição fundamental para o ensino de História no Brasil e História afro-brasileira, porque é visível a diferença da quantidade de textos, materiais didáticos depois da promulgação desta Lei. Não se trata sempre, segundo eu penso, de um compromisso, de uma simpatia, uma sensibilidade pelo tema, se trata, me parece de uma estratégia de mercado...livro.... há uma Lei que obriga, o raciocínio é mais ou menos assim: há uma lei que obriga, um dia essa lei vai vingar, pra ela vingar os professores reclama por não haver material, materiais serão bem recebidos. Eu não quero dizer que os autores de livros façam parte deste complô capitalista, e nada disso, não to desenvolvendo uma lógica. Mas existe uma correlação visível entre o aumento do número de publicações e textos de natureza didáticas sobre África em séries paradidáticas, o aumento de espaço do tratamento da África no livro didático. Nos anos noventa raríssimos eram os livros que traziam capítulos específicos sobre história da África. Incluía dentro dos temas de história européia, sobretudo da África colonial, depois, da descolonização, isto mudou certamente, se verifica nos livros mais

recentes, 2005 pra cá, desde 2002 pra cá que há um momento de informações, embora nem sempre a qualidade das informações tenha melhorado, mas há um aumento de preocupação. Assim como há o aumento da publicação de materiais paradidáticos pra uso direto do aluno e materiais pro uso do professor[...] O que me parece que falta muito pra nós ainda é a produção de material audiovisual, isto é realmente uma brecha enorme que há e grave porque me parece, como nós estamos com tentativas de resgatar uma memória, resgatar uma concepção de passado, e na medida que a imagem é um veículo de preconceitos e também um veículo de identidade muito forte, esta contribuição audiovisual poderia ser muito boa. Nós mesmos aqui na UFRGS, através do DEDES estamos procurando elaborar um material audiovisual, um vídeo-documentário sobre a África dos séculos XIV, XV, XX, tentando suprir esta falha, esta falta com os professores, mas é muito difícil, materiais caros e não há grandes apoios para isso. Há até possibilidades, nós estamos tentando explorar, logicamente. **Professor (a) Entrevistado (a) n.7**

#### 2.2.1.6 A pesquisa

Quanto à pesquisa, posso afirmar, devido à minha participação em seminários, que já está se desenvolvendo um crescente interesse dentre os estudantes da UFRGS – que apresentam trabalhos em comunicações – sobre a História da África, do afro-brasileiro, sobre a Lei 10.639/2003, seus antecedentes e sua aplicação, seus limites e possibilidades. O Professor Luis Dario Ribeiro (informação oral), numa dessas ocasiões supracitadas - na XII Jornada de Ensino e Educação “Questões Étnico-Raciais e Exclusão-Inclusão Social” e organizado pela ANPUH, nos dias 16, 17 e 18 de agosto de 2006, no Campus do Vale da UFRGS - afirmou que a Lei 10.639/2003 irá desencadear um grande incentivo à pesquisa acerca da História da África através de organismos como o CAPES e CNPq.. Assim espero, pois isso irá potencializar as transformações qualitativas na formação de professores e pesquisadores em História da África. Quanto à pesquisa em História da África, as representações sociais manifestadas em relatos orais levam em conta que tudo isso, por enquanto, parte de atitudes individuais ligadas a escolhas contingenciais.

É uma questão meramente individual, até porque, por exemplo, se tu quer alguém que te oriente, para ti fazer até na própria técnica, [...]tu começa assim, quem é que vai me orientar nisso[...] a questão dos formadores também não tem . E muita gente, aquela coisa, academia é academia, muita gente já quer se encaminhar com um professor[...]isso acaba também influenciando um desinteresse, esta procura por orientador, por uma bolsa e tal, por função de não ter alguém especialista nisso lá, então eu acho que contribui que haja menos interesse pela pesquisa de História da África. **Estudante Entrevistado (a) n.1**

Tem alunos que estão interessados, estão começando agora, inclusive, a procurar fazer pesquisa sobre a África, fazer trabalhos que pode vir a dar origem a projetos de mestrado, de doutorado, sobre a África. **Professor (a) Entrevistado(a) n.6**

A pesquisa que, segundo as representações sociais dos entrevistados, é algo essencial para a

formação dos formadores de professores de História que possam lecionar sobre a África, na Pós-Graduação em História na UFRGS ainda:

Não existe. Na verdade é este o grande limite que nós temos. E não é uma questão da UFRGS, esta é uma questão que se pode colocar em termos da Universidade brasileira. [...] Parece que neste momento no Brasil, está se criando um grupo de africanistas, realmente de africanistas, de pessoas especializadas em pesquisa de história da África, que lidam com a documentação africana, ou com uma documentação alusiva ao continente africano, assim como já há mais tempo temos um grupo de pesquisadores de temas afro-brasileiros, aí sim. Por conta das reflexões sobre sociedade, escravidão, inserção social, desde os anos 60, desde a obra do Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, criou um grupo de sociólogos, historiadores e antropólogos voltados para esta temática. Então neste sentido me parece que não há maiores problemas. Agora os problemas, me parece, que aparecem em que se articula este conhecimento sobre os afro-brasileiros com um conhecimento sobre África, a perspectiva acaba sendo mais afro-brasileira do que propriamente africana. É aquilo que o Professor Silvio Matos Correa da UNISC, aqui do Rio Grande do Sul, chama de presentismo afro-brasileiro, é de você tentar resgatar a história sempre com o olhar do presente, que é um olhar interessado. Bom a própria Lei neste sentido é algo que decorre dos movimentos sociais do presente. Então é um pouco inevitável isso, mas eu acho que tem que haver um limite para que este presentismo, pra esta interferência do presente, acabe, é....., não acabe prejudicando, não acabe modelando um história, modelando uma concepção de passado, que é uma concepção que não tem, né, que não teria sustentação. E que se aproximaria talvez, de uma imagem mais idealizada da História da África tida por certos movimentos negros, por exemplo. Certos, não por todos. Então realmente, acho que há limites, há vários limites e esta geração de africanistas que se forma neste momento tendem a serem mais especialistas em África do século XVI pra cá, que é justamente no momento da conexão atlântica, da África atlântica, e já, de alguma maneira, também mostra esta preocupação de entender a África por nós, a partir do nosso olhar. Repare que é algo diferente em relação à nossa posição com a Europa, se fossemos repetir o mesmo pela, pelo viés eurocêntrico, nós teremos que estudar Portugal, Espanha do século XVI pra cá. Pelo contrário, nós começamos a estudar Egito, Mesopotâmia, vamos pra Grécia, pra Roma, estudamos França e Itália e Inglaterra na Idade Média, estudamos a história deles como se fosse nossa, quando na realidade não é. E não estudamos Espanha e Portugal. Enquanto na verdade nós falamos de África como algo genérico e não percebemos nossa conexão com a África bantu, por exemplo, que é o que nos interessa mais diretamente, ou com a África sudanesa em certo momento, para o nordeste brasileiro, que é o que nos interessa mais diretamente. E tentamos resgatar esta África genérica que muitos continuam... embora saibam que não é um país, mas continuam tratando como um país. Então, me parece que a formação destes africanistas realmente com grau maior de especialização tenderá a atenuar esta dificuldade [...]**Professor (a) Entrevistado(a) n.7**

Esta extensa citação do relato do Professor (a) Entrevistado (a) n.7 foi uma importante crítica que não encontrei em nenhuma bibliografia, fazendo com que se pense acerca da importância da oralidade, que se choca muitas vezes com o fetichismo do documento escrito.

#### 2.2.1.7 Extensão

A extensão foi bastante desenvolvida, como parte da tríade ensino-pesquisa-extensão, a Pró-Reitoria de Extensão realizou muitos cursos e oportunizou debates importantes com

professores, estudantes, movimentos sociais acerca do tema educação e racismo.

Olha existe. Existe um desenvolvimento, só que tem uma coisa, se tu vai olhar, é tanto formalismo aqui na UFRGS que é mais fácil tu fazer como uma atividade fora da UFRGS, com uma ONG ou alguma outra instituição, e quem tem feito isso e tem levado estas atividades de extensão de forma muito marcante é o DEDS [...] eles conseguem os recursos necessários pra oferecer cursos de baixo custo, acessíveis, sobre História da África, cultura afro-brasileira e assim por diante. Então não é o Departamento que oferece, mas é o DEDS e o DEDS tem trabalhando bastante[...] e ai é extensão desenvolvida pela Universidade, pela instituição universidade e não por um setor da Universidade.

**Professor (a) Entrevistado(a) n.6**

Eu estive presente na grande maioria destes eventos, sempre munido de gravador e diário de campo; estas anotações, frutos de minhas observações, trazem diversos aspectos importantes para a problematização referente ao desenvolvimento de uma crítica ao eurocentrismo que oculta a história da África. A Lei 10.639/2003 foi destaque nestes debates. Destaco o Programa de Educação Anti-racista no Cotidiano Escolar, pois está ligado diretamente à formação continuada dos educadores das redes municipais da Grande Porto Alegre.

[...]o que tem ocorrido nos últimos anos, é que, diante da impossibilidade de ainda ter estas disciplinas ministradas em todas as universidades e faculdades que formam licenciados em História, o que aconteceu foi uma verdadeira explosão de cursos de atualização, até mais que atualização, cursos de formação, cursos que sempre são lotados e isso ocorre em todo o Estado, tem realmente marcado muito esta demanda inicial para adequar, para atualizar, instrumentalizar aqueles que hoje estão na rede, porque eles não tiveram este conteúdo, a UFRGs que foi pioneira em trazer a a cadeira eletiva de História da África, na realidade, isso foi graças ao esforço de alguns professores, são gerações de professores que foram de alguma maneira abrindo brechas, quando a África evidentemente não tinha o espaço[...]

**Professor (a) Entrevistado(a) n.10**

2.2.1.8 Estágio

Segundo suas auto-representações, os estudantes não se sentem preparados para ensinar História da África e para lidar com as relações étnico-raciais dentro da sala de aula. O relato que escolhi dentre os inúmeros sobre a questão do estágio demonstra as contradições de uma licenciatura onde alguns estudantes nem pensam em dar aula.

Eu acho que quando a gente vai começar o estágio, acho que não estamos preparados para trabalhar com estas questões [...] Assim, até engraçado que na última aula, um professor falou assim: não sei se vocês sabem, mas a maioria de vocês vão ter que dar aula, e parece que foi meio que um choque[...] que a turma ficou parada, ficou uns dois minutos, ai que droga vou ter que dar aula, e isso inclusive as pessoas que escolheram fazer licenciatura. Acho que há um apelo muito grande para a pesquisa, eu faço licenciatura, eu acho que no

bacharelado mais ainda. Desde que a gente entrou, que houve uma mudança curricular em 2004, os professores eles tem insistido, foi uma coisa de departamento, que tu, dentro da sala de aula, das cadeiras tu usasse, tentasse preparar o teu aluno para dar aula. Daí tanto que teve várias cadeiras que a gente teve que analisar livro didático e fazer trabalho comparando com isso, preparar uma aula sobre alguma coisa, duas cadeiras, que eu me lembro que a gente teve que preparar, da História. [...] Há esta política do departamento agora de incentivar mais essa questão pedagógica dentro das disciplinas. **Estudante Entrevistado (a) n.1**

Há também a falha de aproximar o estudante da sala de aula do Ensino Médio e Fundamental, somente no fim do curso. O estudante desde o começo de sua graduação deveria estar com contato constante com a sala de aula, para que não tome o conhecido susto que muitos relatam, o choque de entrar pela primeira vez em uma sala de aula periférica.

. . .

Estes movimentos e interpenetrações das propriedades da formação de professores de História na UFRGS podem ser compreendidos quando no meio do concreto sincrético e caótico imediato à consciência, através da análise, elege-se o fenômeno prioritário. Ele possibilita que através da abstração tenha início a construção de uma totalidade concreta<sup>32</sup>, que reproduza na consciência – de modo lógico e histórico – o desdobramento do fenômeno estudado, ou seja a Lei 10.639/2003 na formação de professores de História. O fenômeno prioritário é o ente objetivo; dentre as propriedades – através de sua comparação – vê-se que o currículo cumpre um papel condicionante das demais propriedades. Não estou afirmando isto de modo mecanicista, todas as propriedades interagem, vide o exemplo dos professores: imagine um curso que não tenha nenhuma disciplina de História da África, o professor pode ser um conhecedor da História Africana, ele provavelmente trabalharia tópicos ligados ao continente africano em disciplinas como História Moderna, História Contemporânea, etc, mas isto não passa de uma atitude individual que sempre será limitada pelo currículo eurocêntrico. Mas se o currículo possui disciplinas de História Africana necessariamente os professores teriam que se aprofundar neste tema, a biblioteca teria que se atualizar com livros referentes ao assunto, a pesquisa seria desenvolvida nessa área e o processo de ensino/aprendizagem tornar-se-ia muito mais rico quanto ao conhecimento da realidade de um País onde a maioria é afro-descendente. Para isto ocorrer, cabe a explicitação das contradições que se manifestam neste processo.

---

<sup>32</sup> “No entanto, a realidade imediata não pode, nem para o homem que a vive, nem para o historiador, ser dada imediatamente em suas formas estruturais verdadeiras. Estas devem ser primeiro buscadas e encontradas – e o caminho que leva à sua descoberta é o caminho do conhecimento do processo de desenvolvimento histórico como totalidade”. (LUKÁCS, 2003. p. 316)

Já ouvi muitas vezes o adágio popular que diz: “os opostos se atraem”; já visualizei diversas vezes o símbolo do taoísmo chinês que representa a harmonia entre as forças contrárias, o yin e o yang, que, segundo esta crença, regulam e movimentam toda a existência. Através de sua práxis, o ser humano vem conhecendo a realidade sócio-natural, e para isso reflete e projeta esta realidade, mesmos as representações mais místicas trazem dentro de si elementos que revelam aspectos da práxis através dos tempos. Mas na maioria das vezes, estas representações, não vão além dos aspectos fenomênicos, afogam-se na fossa abismal do mar das aparências, não chegam à “coisa-em-si”. Marx, após ter criticado o idealismo hegeliano, encontrou um núcleo racional mergulhado no invólucro místico da dialética de Hegel, e a categoria de contradição, que para Hegel era a fonte do desenvolvimento, do movimento espiralado do Espírito Absoluto na história, foi superada por Marx - no sentido em que conservou alguns aspectos e negou outros, negou o idealismo e conservou a idéia da contradição como fonte do movimento histórico, ou seja, a afirmação da superação como dialética da continuidade/descontinuidade – sendo considerada a categoria mais importante da dialética.

Sim, os opostos se atraem, mas sua unidade é sempre relativa, absoluta é a luta desses contrários, pois ela se manifesta em todos os estágios do desenvolvimento de um fenômeno, a identidade e a diferença se excluem e se supõem, se interpenetram, pois possuem uma ligação íntima: são momentos de um mesmo fenômeno, partilham uma mesma essência. Os contrários são “[...]os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a unidade e ‘luta’ dos contrários”(Cheptulin, 1982 p.289). Por exemplo, o singular tende a não se repetir, o geral repete-se sempre, o conteúdo tende a ser instável, mudando permanentemente, a forma tende a estabilidade, uma relativa imutabilidade.

Para destruir a pseudoconcreticidade, baseada em aparências, produto de uma práxis fetichizada, de uma objetivação estranhada, o método dialético busca conhecer a essência e o fundamento dos fenômenos.

Para extrair do *fundamento* todos os outros aspectos e ligações necessários que caracterizam a *essência* do objeto estudado, é necessário considerar o *fundamento* (o aspecto determinante, a relação) e a própria formação material em seu aparecimento e em seu desenvolvimento. Isso supõe a evidência da fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e luta dos contrários. Assim o conhecimento choca-se, em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrárias próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. (CHEPTULIN, 1982, p.286).

Assim, todo pesquisador que pretende conhecer e transformar a realidade em que vive, que procura seguir o método dialético marxista, deve conhecer profundamente a categoria de contradição, já que ela é o motor do desenvolvimento dos fenômenos. Mas antes disso cabe uma escolha muito difícil, que leva tempo para se efetivar: a escolha entre duas concepções da contradição, uma que seguindo Hegel considera a contradição como inerente à realidade natural e social, que existe uma dialética da natureza; outra que considera a contradição como produto social humano. Os soviéticos, seguidores da dialética da natureza, consideravam que o próprio átomo é fruto de uma contradição entre prótons e elétrons; já Sartre acreditava que considerar a matéria contraditória era antropomorfizá-la. Marx, nunca se aventurou na dialética da natureza, seu campo era o social, mas revisou o Anti-Dühring onde Engels já desenvolvia a aplicação da contradição no campo das ciências naturais. O próprio Engels (1979, p.13) afirmou que:

Reconhecer que estes contrastes e diferenciações se encontram sem dúvida na natureza, mas relativamente apenas; que esta rigidez pressuposta, este valor absoluto, não se enquadram na natureza senão por nossa reflexão; eis no que consiste, na essência, a concepção dialética da natureza.

Por hora, tenho que deixar de lado este complexo debate, que não pode ser exaurido em meia dúzia de frases, tenho que me ater em algumas informações básicas para a compreensão dialética da contradição. Digo concepção dialética porque a contradição é mais que a simples justaposição dos opostos, é a sua unidade e luta, que culmina em sua equivalência, que é sempre temporária. Deve-se levar em conta que a contradição não é o único tipo de ligação existente na realidade, a contradição é universal, mas “a diversidade das ligações e das relações que existem na realidade objetiva está longe de reduzir-se às contradições.[...]Na realidade objetiva, existem também relações de harmonia, de concordância, de correspondência” (CHEPTULIN, 1982 p.291). Assim como nem toda diferença é uma contradição, mas a contradição nasce da diferença. Cheptulin (1982, p.293) utiliza o exemplo do desenvolvimento da contradição entre a burguesia e o proletariado, para explicitar como uma contradição antagônica nasceu de uma diferença não essencial:

[...]no começo, entre o contramestre que dirigia *atelier* e os ajudantes e aprendizes que executavam suas ordens, a diferença era não essencial, porque, nessa época, em virtude do estatuto do aprendiz, o aluno, depois de ter passado por um círculo de formação, tornava-se automaticamente um ajudante, e o ajudante, depois de ter adquirido uma certa experiência, podia tornar-se contramestre (patrão). [...]Mas, no curso do desenvolvimento da produção em um *atelier*, essa ordem das relações mútuas, entre contramestre, ajudantes e aprendizes foi substituída por uma nova ordem, segundo a qual os aprendizes e os ajudantes não podiam mais tornar-se automaticamente contramestres e permaneciam sempre na situação de subordinados, de assalariados. A diferença não-essencial entre aprendizes,

ajudantes e contramestres transforma-se, então, em uma diferença essencial. Depois que o artesanato foi substituído pela manufatura, essa contradição passou do estágio das diferenças essenciais para ao dos contrários.

Os fenômenos são formados por diversas propriedades e cada propriedade é também um fenômeno, assim ocorre com as contradições, elas são infinitas, daí a necessidade de conhecer os tipos de contradição e sua importância para o conhecimento da realidade concreta. Algumas contradições são inerentes ao fenômeno, são **internas**; outras se apresentam entre dois fenômenos diferentes e são consideradas **externas**. As contradições podem ainda ser **essenciais**, **secundárias** (ou não-essenciais), **antagônicas** e **não antagônicas**. Estas últimas são próprias das formações materiais sociais. Cheptulin (1982) destaca outros tipos de contradição, mas Triviños (1999, p. 69) afirma em seu estudo das contradições da formação de professores no Mercosul/Conesul que:

Qualquer fenômeno material que estudemos apresenta diferentes tipos de contradições. Algumas são essenciais, outras secundárias, outras ainda, fundamentais. Não nos preocupamos (pelo menos é o que pretendemos) pelas contradições secundárias que apresenta o fenômeno da educação e a formação de professores no Conesul. Também não fazemos diferenciação entre contradição essencial e fundamental ( ou principal) que alguns tratadistas distinguem. Simplesmente falamos de contradições fundamentais, estando, isso sim, conscientes plenamente da liberdade que tomamos para quebrar a terminologia usual que usam os especialistas nesse campo.

As contradições internas são decisivas para o desenvolvimento da formação material, a supressão das contradições internas levam à transformação da qualidade do fenômeno. A contradição externa é sempre mediada pela contradição interna, sua importância depende de sua correspondência com o que é interno, próprio do fenômeno. As contradições que são inerentes à essência do fenômeno são denominadas essenciais; as contradições entre as relações e ligações contingentes são denominadas de não essenciais. Quanto às contradições antagônicas e não-antagônicas, Cheptulin (1982, p. 69) afirma que:

Levando em conta a especificidade da manifestação e da resolução das contradições na sociedade, todas as contradições que concernem à vida social podem ser divididas em antagônicas e não-antagônicas. São antagônicas as contradições entre as classes e outros grupos sociais que têm interesses opostos. São não-antagônicas as contradições entre as classes e outros grupos sociais que têm interesses comuns em questões fundamentais da vida e interesses opostos ou diferentes em questões não-fundamentais, particulares.[...]Um traço particular das contradições antagônicas é que sua resolução acarreta no desaparecimento e na destruição da unidade, do estado qualitativo ao qual são próprias.

Por exemplo, entre os latifundiários e a burguesia industrial brasileiros existem contradições

não-antagônicas, que são logo esquecidas quando se está em jogo a luta de classes entre os detentores dos meios de produção e os vendedores de sua força de trabalho.

Cheptulin (1982, p.295) afirma que:

[...]a contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo.

Marx (1968, p.127) exemplifica a importância da compreensão da contradição ao estudar a célula *mater* do modo de produção capitalista: a *mercadoria*.

A contradição imanente à mercadoria, que se patenteia na oposição entre valor-de-uso e valor [de troca], no trabalho privado, que tem, ao mesmo tempo, de funcionar como trabalho social imediato, no trabalho concreto particular, que, ao mesmo tempo, só vale como trabalho abstrato geral, e que transparece na oposição entre a personificação das coisas e a representação das pessoas por coisas, - essa contradição imanente atinge formas completas de manifestar-se nas fases opostas da metamorfose das mercadorias. Essas formas implicam a possibilidade, mas apenas a possibilidade das crises. Para a conversão dessa possibilidade em realidade é mister todo um conjunto de condições, que não existem, ainda, do ponto de vista da simples circulação das mercadorias.”(MARX, 1968, p.127)

A mercadoria por um lado tende a ser um valor-de-uso que só se manifesta qualitativamente, concretamente; em sentido oposto, a mercadoria é uma valor-de-troca, que só pode ser conhecido se levada em consideração a quantidade de trabalho abstrato. Essa contradição se materializa nos circuitos do capital, e é o cerne do entendimento do fetichismo de mercadoria que assombra as mentes hodiernas e que se mostra explícita em propagandas de televisão, onde o produto humano toma *anima* própria e domina hostilmente o ser humano, o predicado torna-se sujeito. Marx (1968, p.117) coloca em evidência também as contradições exteriores e como estas são mediatizadas pelas interiores:

As mercadorias, tal como são, entram no processo de troca. Este produz uma bifurcação da mercadoria em mercadoria e dinheiro, estabelecendo-se entre estes uma oposição externa em que se patenteia a oposição, imanente à mercadoria, entre valor-de-uso e valor. Na oposição externa, as mercadorias se confrontam, como valores-de-uso com o dinheiro, como valor-de-troca. Mas, ambos os lados que se confrontam são mercadorias, isto é, unidades de valor-de-uso e valor. Essa unidade de contrários manifesta-se em cada um dos pólos, que se opõem em suas relações recíprocas.

Podem-se enumerar diversas contradições na sociedade atual, mas eu gostaria de ressaltar as que merecem uma atenção mais adequada, devido a sua importância. A primeira é a contradição entre a produção social e a apropriação privada do capital, ou seja, entre os trabalhadores assalariados que são alienados do produto de seu trabalho, e os detentores dos meios de produção, das fábricas, maquinários e fontes de matéria-prima, que acumulam o

capital através do sobretrabalho não pago ao trabalhador, ou seja, a mais-valia. O capital é produzido socialmente, mas contraditoriamente o enriquecimento do capital significa a desumanização dos trabalhadores.

[...]A partir da própria economia nacional [economia política, Smith, Ricardo], com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção[...]O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão.[...]Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). (MARX, 2004, p.79-80)

O modo de produção capitalista hodierno explicita suas contradições antagônicas: “o sistema burguês de produção, de troca e de propriedade da sociedade moderna lembra um feiticeiro que já não consegue controlar os poderes infernais desencadeados por suas palavras mágicas” (ENGELS; MARX, 1984, p.23). Uma das mais gritantes oposições hostis é a do modo de produção capitalista ter “[...]criado uma grande massa da humanidade ‘destituída de propriedade’ e ao mesmo tempo em contradição com um mundo existente de riqueza e cultura[...]” (ENGELS; MARX, 1981, p.45), um mundo onde convivem a integração da nano e da biotecnologia com a favelização, a miséria crescente e o desespero dos trabalhadores que se tornam “resíduo industrial”, ou seja, desempregados sem perspectiva de inserção no mercado.

Como afirma Triviños (1999, p.75)

[...]temos aqui outra contradição fundamental da sociedade global. Por um lado, desenvolve-se, especialmente através da mídia, uma gigantesca propaganda para que as mercadorias sejam adquiridas. Por outro, o capitalismo neoliberal limita ao extremo a quantidade da população que pode ingressar na rota do consumismo. Por isso, as mercadorias são caras: apenas podem usufruir delas entre 30 e 40% da população mundial.

A produção para o consumismo – que cria necessidades supérfluas através da publicidade - torna-se destrutiva, pois a natureza também é transformada em mercadoria e assim se desenvolve uma contradição que pode auto-aniquilar a humanidade: a contradição entre a tendência à expansão ilimitada do capital e a fonte das matérias-primas, a natureza. O capital é um *Moloch* devorador de homens e mulheres, mas devora também florestas e mares, transforma cerrados em desertos, a indústria atual produz efeitos desastrosos para o planeta Terra. A ordem sócio-metabólica do capital pressupõe a exploração da natureza até o seu esgotamento, muitas reformas são efetuadas, mas nenhuma atinge o cerne da contradição, pois a resolução desta, consiste na superação do modo de produção capitalista. Um capitalismo

humano e ecológico é mais utópico do que o socialismo, pois o capital é uma totalidade reguladora incorrigível.

Mészáros (2006, p.167) afirma que:

A atividade é atividade alienada quando assume a forma de uma separação ou oposição entre “meios” e “fim”, entre “vida pública” e “vida privada”, entre “ser” e “ter”, e entre “fazer” e “pensar”. Nessa oposição alienada, “vida pública”, “ser” e “fazer” se tornam subordinados como simples meios para o fim alienado da “vida privada” (“gozo privado”), do “ter”, e do “pensar”.

Outra contradição que se pode citar é a entre o a exaltação do individualismo e a aniquilação e padronização do indivíduo mergulhado na mesmice de uma vida pasteurizada:

A década de noventa, sobretudo, está marcada pelo regresso ao indivíduo, pela exaltação das formas de vida, das biografias, da exploração da vida íntima das pessoas. [...] O indivíduo é estimulado, e não só isto, é obrigado a ser competitivo para sobreviver. É exaltado pelos meios de comunicação de massa. Porém, jamais o ser humano foi mais público. Jamais sua sexualidade foi mais exposta e usada como mercadoria. [...] Jamais o indivíduo teve menos opinião própria. A globalização, através de seus meios de comunicação, preenche de idéias gerais e superficiais as consciências dos indivíduos que as repetem em seus círculos estreitos e ocasionais, nos quais encontram ampla ressonância, porque todos têm as mesmas idéias vazias, desvitalizadas. (TRIVIÑOS, 1999)

Triviños chama a atenção para a gravidade dessa contradição, no que tange à educação, e o árduo trabalho de educador o educador em uma sociedade doente pelo consumismo e pelo imediatismo da bruta auto-satisfação individualista.

A educação sob a égide do capital, tornou-se um processo fragmentado, que reproduz a divisão do trabalho atomizada e alienante, onde alguns são treinados para “ensinar conteúdos” outros para “produzir conhecimentos”, uma educação para formar um educador/pesquisador, onde a pesquisa deixe de ser sinônimo de teses mofadas em prateleiras enferrujadas, produto de gabinetes de iluminados, e onde o ensino rompa com a “educação poupança”, com a reprodução acrítica de fraseologias pré-moldadas retiradas mecanicamente do livro didático, faz-se necessária.

A formação de professores é constituída por várias propriedades relacionadas e ligadas em constante interação. Assim também o é o caso dos professores de História na UFRGS. O desenvolvimento desse fenômeno é fruto de contradições, entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem, e o ente prioritário da formação de professores também está prenhe de contradições, o currículo possui tendências opostas, entre as disciplinas pedagógicas e as de pesquisa historiográfica, entre as disciplinas obrigatórias – como a de História Medieval – e as não-obrigatórias – como a de História da África. A visibilidade submissa da História da

África no currículo dos Cursos de História é um dos sintomas aparentes advindos do escasso número de negros na universidade e também uma manifestação de ideologias imanentes a um capitalismo erigido sob as ruínas do modo de produção escravista colonial, que deixou suas marcas indeléveis na sociedade brasileira, onde ser negro e ser força de trabalho escravizada-superexplorada era uma analogia automática.

Tratando das contradições da formação de professores, ao considerar-se o processo de desenvolvimento que torna o estudante um professor, deve-se levar em conta a Lei da unidade e luta dos contrários, pois a própria relação entre a quantidade de horas-aula e a transformação de caráter qualitativo do estudante em professor é contraditória, já que muitos estudantes que colocam a primeira vez o pé em uma sala de aula como professores – geralmente no estágio – reclamam que “não estão preparados”, outros encontram dificuldades na feitura de artigos e textos científicos, pois o único contato com a pesquisa foi o seu Trabalho de Conclusão de Curso, a temida monografia final.

O primeiro sinal do amadurecimento de uma contradição, que já traz possibilidades de sua superação, é a sua manifestação explícita na sociedade. A questão do ingresso de negros e indígenas através de cotas e da valorização da história africana através da Lei 10.639/2003 trouxeram a tona as contradições de uma sociedade de classes impregnada de aspectos étnico-raciais. Como em um passe de mágica “as raças não existem” mais, tudo é invertido: são os “paranóicos” militantes negros que estão “importando” o racismo, que querem “racializar” o povo brasileiro. A ideologia da democracia racial é uma tentativa de ocultar a contradição entre brancos ricos e negros pobres, advinda da escravidão. Assim, o poder da ideologia consiste em ocultar as contradições da base material da sociedade, no nosso caso, ocultar o racismo brasileiro, ocultar a realidade da maioria dos negros brasileiros. As contradições de classe, de raça, de gênero, manifestam-se na educação e aqueles que querem transformá-la em um processo qualitativamente diferente, devem conhecer as contradições de nossa sociedade, principalmente as entre o ser social e a consciência social, entre a base material e a superestrutura de idéias que também se movimentam, se interpenetram, se influenciam mutuamente, ainda que o ser social condicione a consciência social.

Uma contradição interna não-antagônica que me interessa muito é a que ocorre entre as disciplinas obrigatórias e as eletivas. A disciplina História da África, sendo eletiva, está em oposição com a obrigatoriedade das disciplinas baseadas no quadripartismo francês: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Ela depende – para se tornar realidade – da contingência de estudantes decidirem se inscreverem nela, o que pode ocorrer ou não. Mas

para estes estudantes se inscreverem, o departamento deve oferecer a disciplina, o que não ocorreu desde 2002 no Curso da UFRGS. No entanto a Lei 11.645/2008 e a Lei 10.639/2003 tornam obrigatório o ensino de História da África, uma causa exterior que intensifica essa contradição do fenômeno formação de professores de História na UFRGS e a Lei 10.639/2003. Para superar o currículo com características eurocêntricas, estes dois pólos opostos – a não-obrigatoriedade do ensino de História da África e a obrigatoriedade das disciplinas balizadas pelo quadripartismo – devem quebrar sua unidade relativa através de uma negação desses aspectos do currículo atual.

O negro é quase ausente no Curso de História, mas está em massa presente no Ensino Fundamental e Médio e aqui se explicita uma contradição, que só pode ser superada através do ingresso do negro na Universidade em conjunto com uma nova formação de professores. Essa contradição mostra-se com toda potência quando o graduando em seu estágio pisa em uma sala de aula da periferia, onde muitos estudantes são negros. As origens de classe e étnico-raciais dos estudantes dificultam uma compreensão do que é ser pobre e de como funciona a vida nas periferias de Porto Alegre. Conhecem essas contradições através de livros e quando caem numa sala de aula periférica, estão despreparados e muitos se apavoram com a realidade de uma escola da periferia urbana. Deve-se nesse sentido, observar se existem atividades que liguem estas duas realidades contraditórias: a acadêmica e a periférica.

A contradição da aplicabilidade da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003 em termos internos e externos deve ser levada em conta, pois segundo as representações sociais de estudantes e professores, houve um desenvolvimento do externo, mas quase nada no interno. Isto está ligado com a contradição que se manifesta na UFRGS, onde as tentativas de aplicar a Lei ocorrem na dimensão de extensão, através do Pró-Reitoria de Extensão, que apóia projetos como o “Educação Anti-Racista”, onde professores e demais trabalhadores da educação, relatam experiências, debatem-nas, trocam conhecimentos. Mas no interior da UFRGS, nas Licenciaturas, como a de História, pouco se está fazendo para aplicar a Lei 10.639/2003. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 003/2004: “A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores”. A contradição entre o desenvolvimento interno e o externo do ensino de História da África na formação de professores da UFRGS, demonstra que a aplicação Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003 tem sido implementada sob a forma de educação continuada. Isto é muito importante, mas enquanto a formação de professores não

for levada em conta, não teremos possibilidades reais de efetivação da obrigatoriedade do Ensino de História africana.

A compreensão dialética da historicidade leva a afirmar a efemeridade das formas materiais, sociais, ideológicas, e, como são fruto da ação de humanos, dentro de condições concretas, é pela mão humana que estas formas são revolucionadas, é a mão das mulheres e homens que dentro da história das formações sócio-econômicas fazem perecer o velho e nascer o novo, dentro da dialética de negação/conservação que é intrínseca à passagem de um estado a outro qualitativamente diferente.

Negar, em dialética, não consiste pura e simplesmente em dizer não, em declarar que uma coisa não existe, ou em destruí-la por capricho. Já Spinoza dizia: *Omnis determinatio est negatio*, toda determinação, toda demarcação é, ao mesmo tempo, uma negação. Além disso, em dialética, o caráter da negação obedece, em primeiro lugar, à natureza geral do processo, e, em segundo lugar, à sua natureza específica. Não se trata apenas de negar, mas de anular novamente a negação. Assim, a primeira negação será de tal natureza que torne possível ou permita que seja possível a segunda negação. (ENGELS, 1979, p.121)

O estudante ao ingressar no Curso de História possui poucos conhecimentos sobre as ciências humanas, principalmente sobre os métodos e teorias historiográficas, sobre a prática educativa, enfim possui uma certa medida que vai sendo rompida enquanto o estudante vai cursando disciplinas, seminários, cursos de extensão, dando seus primeiros passos na pesquisa e na prática educacional. Cada novo semestre nega o anterior, o volume de leituras, de trabalhos, de aulas vai modificando o sujeito educando, as dificuldades na leitura e na escrita são diminuídas, e por fim o educando depara-se com um momento crucial que colocará a prova o seu processo de formação: o estágio de prática educacional. Se esse estudante, agora estagiário, não cursou a disciplina de História da África, ou não teve um aprofundamento em outras disciplinas sobre esse tema, não terá condições, a não ser que tenha buscado conhecer por interesse individual a História africana, de ensinar sobre a riqueza do processo histórico desse continente, ficando preso a lugares comuns. Sua formação deixou a África como apêndice, o currículo estava estruturado de modo eurocêntrico.

A transformação curricular traz a possibilidade concreta da transformação da realidade da formação de professores quando existem educadores formadores preparados, bibliotecas adequadas, unidade entre ensino e pesquisa, estudantes que tenham acesso a cursos, palestras, oficinas extracurriculares. Se estas condições inexistem – como ocorre em muitos cursos de formação de professores – a possibilidade concreta torna-se abstrata ou até mesmo formal – condicionada por aspectos contingenciais - e nesse sentido deve-se também criticar o

formalismo de uma lei que se propõe a mudança de currículos e conteúdos: ela pode ser um completo fracasso, pois a lei por si só não basta para transformar a formação de professores, é necessária a ação de seres humanos – no caso educadores e educandos – para implementar conteúdos como os que são ditados pela Lei 10.639/2003. Outro aspecto importante sobre o formalismo da Lei que deveria-se levar em conta é que ao enquadrar um conteúdo de demanda social em uma forma jurídica, dentro de uma deformada democracia liberal-burguesa, muitos dos aspectos radicais da referida demanda social - no caso, a obrigação de uma educação anti-racista, que estude a História Africana e Afro-Brasileira e suas respectivas culturas – podem ser “esquecidos” ou deturpados/adaptados

As contradições elencadas, se desdobradas dentro da perspectiva dialética, esboçam uma tentativa de compreender o objeto de estudo como ente que se desenvolve dentro de uma totalidade. Para romper com as percepções imediatas, este primeiro olhar que nos reflete na consciência um concreto sincrético que deve ser superado através do método dialético.

Por um lado, trata-se portanto, de destacar os fenômenos de sua forma dada como imediata, de encontrar as mediações pelas quais eles podem ser relacionados ao seu núcleo e à sua essência e nela compreendidos; por outro, trata-se de compreender o seu caráter e sua aparência de fenômeno, considerada como sua manifestação *necessária*.[...] Somente nesse contexto, que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elementos do desenvolvimento histórico) numa *totalidade*, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da *realidade*. [...] Essa totalidade concreta não é de modo algum dada imediatamente ao pensamento.” (LUKÁCS, 2003, p.75-76)

Nesta pesquisa enfatizei, como já informei anteriormente, a importância da categoria de totalidade, que segundo Triviños (2005b, p.50), é o fenômeno concreto sensível aparecendo como produto do pensamento, é:

[...]um todo espiritual, ideal. É uma reprodução mental do fenômeno concreto sensível não como ele se oferece numa primeira instância, mas como emerge depois de haver sido relacionado com outros fenômenos materiais (econômicos, políticos, culturais, sociais) e de haver estudado seu desenvolvimento através de suas contradições. Esta concepção de totalidade do materialismo dialético baseia-se na relação dialética do todo com as partes no sentido que um fenômeno só abstratamente, artificialmente, pode ser isolado e explicado em si mesmo, alheio às circunstâncias que o produziram ou nas quais está inserido.

Ranieri (2001, p.40) defende que:

[...]tanto a categoria de *mediação* como a categoria de *totalidade* são fundamentais

nos sistemas de Hegel e Marx exatamente porque cumprem uma função de dissecar o objeto no interior da articulação das várias esferas da existência: a mediação, porque revela o reino da particularidade (lugar da ciência) no interior do complexo singular-universal, e a totalidade porque, na relação entre as referidas esferas, somente sua consideração pode ser o ponto de partida da conscientização de que as categorias que condicionam o processo social são, ao mesmo tempo, interdependentes e hierarquizadas.

Busquei através desta Dissertação compreender o fenômeno formação de professores de História na UFRGS e a Lei 10.639/2003 como totalidade concreta, almejando o conhecimento sobre a realidade efetiva (*Wirklichkeit*) – ou seja, compreender a realidade e o seu processo de efetivação, de realização - e as possibilidades no vir-a-ser do fenômeno.

### **2.2.2 Origens do currículo**

Meu intuito é compreender o devir do fenômeno, que se inicia em 2003, com a promulgação da Lei 10.639, desde lá o currículo sofreu algumas transformações – principalmente uma transformação curricular em 2004, que segundo os entrevistados, não modificou a visibilidade submissa da História da África - mas existe a necessidade de prospectar a origem do currículo de História da UFRGS para buscar elementos de continuidade e descontinuidade presentes no currículo atual.

A origem do fenômeno material prioritário deve ser conhecida no sentido de reproduzir o devir do objeto no plano da consciência facilitando a compreensão das contradições que movimentam o fenômeno. Sei que o meu objeto de estudo, a Lei 10.639/2003 em conjunto com seu Parecer, surgiram em 2003-2004, nos primeiros anos do Governo Lula, onde os movimentos sociais puderam trazer algumas demandas para serem transformadas em políticas públicas. Mas experiências de ações afirmativas já existiam durante o Governo Fernando Henrique, ou seja, estas exigências históricas do movimento negro já penetravam nas agendas políticas do governo brasileiro. Outro aspecto importante foi a guinada em termos de relações internacionais, o Itamaraty tem focalizado sua diplomacia para países africanos, demonstrando que a criação da Lei 10.639/2003 também estava vinculada a este processo. Estes são alguns elementos que fazem parte da conjuntura histórica onde surgiu a Lei 10.639/2003. Mas, posteriormente voltei a atenção para o currículo do Curso de Licenciatura em História da UFRGS, que analisamos desde 2003 até 2008. Mas penso que também é importante ressaltar que algumas das contradições do currículo de 2003, ano-chave para a promulgação da obrigatoriedade do ensino de História da África, tiveram sua origem no primeiro currículo da formação de professores de História na UFRGS.

A institucionalização da formação de professores de História no nosso Estado foi bastante influenciada pelo Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Sul, instituição formada por intelectuais que possuíam um ecletismo teórico que misturava positivismo e idéias de branquitude, importadas das pseudo-ciências racistas européias do final do século XIX.

Em 1934, é criada a Universidade de Porto Alegre a partir de escolas e institutos de ensino superior existentes na cidade, alguns desde o final do século XIX. A criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, da qual faria parte o curso de História e Geografia, já estava nos planos da recém criada universidade, mas só foi concretizada apenas em 1942 (RODRIGUES, 2002.)

A UPA torna-se URGS, que após sua federalização irá finalmente chamar-se UFRGS, num período em que a Ditadura Vargas busca implementar seu projeto nacional, que engloba entre outros aspectos a criação de uma noção de brasileiro, baseado na ideologia da democracia racial influenciada pela obra de Gilberto Freyre.

[...]autorizado o funcionamento dos cursos de Filosofia, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas, Pedagogia e Didática, pelo decreto número 12.386 de 11 de maio de 1943, e divulgadas as disciplinas que marcariam o início das atividades destes cursos, do ponto de vista da legislação institucional, restava apenas, para o pleno estabelecimento da nova faculdade, seu reconhecimento federal. Solicitado pelo novo Reitor, professor Egidio Hervé, o reconhecimento dos cursos da Faculdade de Filosofia foi concedido pelo decreto número 17.400 de 19 de dezembro de 1944, após parecer número 277 do Conselho Nacional de Educação. Neste parecer, baseado em documentação exposta de 1.295 páginas, os técnicos do Ministério da Educação destacaram a organização didática da nova Faculdade, identificando-a com a Faculdade Federal padrão” (REGNER apud GOMES, p.5, 2006).

Estes cursos possuíam três anos de bacharelado e se o estudante quisesse fazia o curso de didática em um ano, tornando-se licenciado (RODRIGUES, p,71, 2002). O primeiro currículo do Curso de História e Geografia (Apud RODRIGUES, p.101) estava configurado da seguinte maneira:

Quadro 2 – Disciplinas do primeiro currículo do extinto Curso de História e Geografia da UFRGS em 1943.

<b>Primeira Série</b>	<b>Segunda Série</b>	<b>Terceira Série</b>	<b>Didática</b>
Geografia Física	Geografia Física	Geografia do Brasil	Didática Geral
Geografia Humana	Geografia Humana	História Contemporânea	Didática Especial
Antropologia	História Moderna	História do Brasil	Psicologia Educacional

História da Antiguidade e da Idade Média	História do Brasil	História da América	Administração Escolar
	Etnografia	Etnografia do Brasil	Fundamentos Biológicos da Educação
			Fundamentos Sociológicos da Educação

Já se vê que a origem do currículo dá-se num contexto em que as teorias de branqueamento estão em voga, a África não existe neste currículo. Além disso, vê-se a ausência de disciplinas de metodologia de pesquisa histórica; o curso inicia extremamente eurocêntrico e totalmente dissociado da pesquisa.

Evidencia-se que esta Branquitude está, ainda, muito presente no Ensino Superior de História. Mantendo a análise no Curso de História da UFRGS destaca-se que o Currículo mantém-se totalmente eurocêntrico, cita-se o caráter eletivo das Disciplinas de “Pré-História Brasileira” e de “História da África” – sendo que aquela é, ao menos, periodicamente oferecida aos alunos, enquanto esta, não. Acrescenta-se que o estudo de História da África é feito em Disciplinas cuja temática é de escolha dos professores como as Disciplinas intituladas “Seminário de História”, neste sentido destaca-se a atuação do atual professor do Departamento de História Luis Dario Ribeiro. (GOMES, 2006)

A influência maior na construção do currículo é de origem francesa: esta influência será crucial na eurocentração do currículo através principalmente do quadripartismo francês.

### 3 DIALÉTICA DA CLASSE E DA RAÇA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

#### 3.1 MARXISMO E PÓS-MODERNIDADE: DEBATES SOBRE A QUESTÃO RACIAL

Parto da crítica às teorias hegemônicas na academia para melhor fundamentar a concepção teórica e a importância do método dialético como instrumento de compreensão e transformação da sociedade. Alguns representantes da denominada pós-modernidade querem desconstruir por completo as metanarrativas, obstruindo a possibilidade de uma crítica que vá além do fragmento. Esta fragmentação muitas vezes – que beira o isolamento metafísico - no que tange ao fenômeno estudado

[...] não consegue enxergar suas relações. Preocupado com sua própria existência, não reflete sobre sua gênese e sua caducidade; concentrado em suas condições estáticas, não percebe a sua dinâmica; **obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque.** (ENGELS, 1979, p. 21 grifo nosso)

Wood (2003, p.14) pergunta se:

[...]Existiria, em teoria, fuga melhor da confrontação com o capitalismo, o sistema mais totalizador que o mundo já conheceu, do que a rejeição do conhecimento totalizador?[..]Existiria desculpa melhor para a sujeição à *force majeure* do capitalismo do que a convicção de que seu poder, ainda que difuso, não tem origem sistêmica, não tem lógica unificadora, nem raízes sociais identificáveis?

Mészáros (2005, p.63) critica o pós-modernismo nesse mesmo sentido:

A recusa reformista em abordar as contradições do sistema existente, em nome de

uma presumida legitimidade de lidar apenas com as manifestações particulares –ou, nas suas variações “pós-modernas”, a rejeição apriorísticas das chamadas *grandes narratives* em nome de *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de eternizar o sistema capitalista.

Uma importante citação, de David Harvey (1996), traz à tona as contradições de uma teoria que por não compreender a sociedade como totalidade, acaba por se tornar suporte à uma naturalização de condições históricas, que são as do modo de produção capitalista. Celebrando o fragmento e o efêmero e amaldiçoando as meta-teorias, os pós-modernistas deixam de lado fenômenos que são essenciais para a compreensão e conseqüente transformação da realidade: os circuitos internacionais do capital, por exemplo. Assim, pode-se afirmar que o pós-modernismo

[...]quer que aceitemos as reificações e partições, celebrando a atividade de mascaramento e de simulação, todos os fetichismos de localidade, de lugar ou de grupo social, enquanto nega o tipo de meta-teoria capaz de apreender os processos político-econômicos (fluxos de dinheiro, divisões internacionais do trabalho, mercados financeiros, etc.) que estão se tornando cada vez mais universalizantes em sua profundidade, intensidade, alcance e poder sobre a vida cotidiana. (HARVEY, 1996, p. 112).

Por outro lado, estudos denominados de pós-coloniais vem se desenvolvendo através de pensadores do Sul – o outrora “Terceiro Mundo” – e obras como a de Frantz Fanon estão sendo resgatadas por esses intelectuais. A obra de Fanon vem sendo analisada, comentada e criticada por alguns pensadores atuais estudiosos do pós-colonial. Estes pensadores – como o palestino Edward Said e o indo-britânico Hommi Bhabha – foram influenciados pelo pensamento de Fanon e vêm neste um dos teóricos mais importantes, senão pioneiros, na crítica do universalismo eurocêntrico, desta visão de Homem, que nunca condisse com a realidade nas colônias. Estes pensadores pós-coloniais são influenciados pela teoria de Foucault, mas Said (1995, p. 343) critica o pensador francês por este ter se emaranhado na *microfísica do poder* sem dar atenção para totalidades como o imperialismo, pois para Foucault “a experiência colonial não tem quase nenhuma pertinência, numa omissão teórica que constitui norma nas disciplinas científicas e culturais do ocidente[...]” (SAID, 1995, p.77). Tanto Said como Hommi Bhabha, se aproximam de Fanon porque assim como ele vivenciaram um mundo cultural fendido, contraditório, pois estavam transitando entre suas origens não-européias e a sua educação ocidental. São intelectuais que conheceram a despersonalização do outro não-europeu e sua constante negação como ser humano. Bhabha (1998, p.72) pergunta: “Qual é a força específica da visão de Fanon? Ela vem, creio, da

tradição do oprimido, da linguagem de um consciência revolucionária de que, como sugere Walter Benjamin, o estado de emergência em que vivemos não é a exceção, mas a regra”.

Assim:

Em seu modo analítico, Fanon explora questões afins da ambivalência da inscrição e da identificação coloniais. o estado de emergência a partir do qual ele fala demanda respostas insurgentes, identificações mais imediatas. Fanon freqüentemente tenta estabelecer uma correspondência próxima entre a *mise-em-scène* da fantasia inconsciente e os fantasmas do medo e ódio racistas que rondam a cena colonial; ele parte das ambivalências da identificação para as identidades antagônicas da alienação política e da discriminação cultural. (BHABHA, 1998, p.98)

Said cita muito a obra de Fanon em seu livro *Cultura e Imperialismo*, onde ele desenvolve o seu conceito de orientalismo, ou seja, este *discurso* ocidental criado para *representar* o oriente médio<sup>33</sup>, para o restante da Ásia e para África. Este pensador tenta compreender o discurso imperialista na literatura metropolitana, como são construídas pelos europeus as visões mistificadas dos não-ocidentais.

Se venho citando Fanon com tanta freqüência, é porque, ao meu ver, é ele quem expressa da forma mais intensa e decisiva a imensa guinada cultural do terreno da independência nacionalista para o domínio da libertação. Essa guinada ocorre sobretudo nos países onde o imperialismo subsiste, depois que a maioria dos outros Estados coloniais já conquistou a independência: por exemplo, Argélia e Guiné-Bissau. Em todo caso, só é possível entender Fanon se compreendermos que sua obra é uma resposta a elaborações teóricas produzidas pela cultura do capitalismo ocidental tardio, recebida pelo intelectual nativo do Terceiro Mundo como uma cultura de opressão e escravização colonial. (SAID, 1995, p.332)

Persistindo no mundo atual mazelas decorrentes do colonialismo, faz-se necessário estudá-las e para este objetivo é prioridade buscar em pensadores como Fanon e Memmi uma concepção que negue o *Homem abstrato* do universalismo liberal-burguês e o eurocentrismo decorrente deste *constructo*. Fanon lança, naquela época do início da década de 60 do século XX, questões bastante pertinentes aos dias de hoje como a análise do cinema e da literatura em busca do racismo, “é preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade” diz Fanon (1980, p.40) em sua intervenção no I Congresso de Escritores e Artistas Negros em Paris, em setembro de 1956. Said acatou o pedido de Fanon, pois *Orientalismo* e *Cultura e Imperialismo* são obras que buscam o racismo nos discursos que o ocidente cria para representar os árabes, os negros, os orientais na literatura ocidental.

---

<sup>33</sup> Ver SAID, Edward. **Orientalismo**: O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Nesta obra o autor apresenta o seu conceito de orientalismo.

É importante levar em conta que não se pode analisar as chamadas teorias pós-modernas e pós-estruturalistas de modo homogêneo: alguns teóricos como Foucault e Derrida estavam engajados nas lutas de seu tempo, o que os aproxima de Lyotard e outros é a sua desconfiança perante o Iluminismo, sua crítica às metanarrativas, pois o poder não pode ser compreendido como totalidade. Alguns teóricos como David Bailey e Stuart Hall afirmam que as identidades estão sendo descentradas e fragmentadas e deste processo emerge o sujeito pós-moderno. Para Hall (1999, p.12-13),

[...]O sujeito pós-moderno[é] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’[...]O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.[...]A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

A afirmação da identidade – segundo alguns anti-essencialistas que absolutizam a afirmação de Hall - torna-se um jogo de cartas, onde o indivíduo utiliza-se de suas múltiplas identidades/coringas conforme o lugar onde está. Se a identidade é uma escolha meramente individual, sem determinações e condicionantes externos ao indivíduo, que os internaliza, a questão racial é igual a diferença de gostos, por exemplo, entre os admiradores de Mozart e de Charlie Parker.

E, a partir de sua argumentação, Hall (1999, p.20-21) chega a conclusão que

Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social- podia alinhar todas as diferentes identidades com uma “identidade mestra” única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas.

Karl Marx não era um essencialista, nunca trabalhou com uma concepção de natureza humana estática e metafísica, a essência humana não paira acima da historicidade. Sabe-se que Hall colocou Marx como um dos epicentros deflagradores dos grandes descentramentos, segundo ele denomina, da identidade. Mas, em primeiro lugar, classe e raça não são uma opção de identidade individual, na verdade raça e classe são produtos sociais historicamente condicionados. Em segundo lugar, as identidades móveis e fragmentadas, estas *sínteses disjuntivas*, sempre foram heterogêneas e homogêneas concomitantemente. Homogêneas, pois o todo ser humano é um ser da objetivação, da práxis. Heterogêneas, pois a práxis humana é diversificada, e não monolítica. Ao insistir nesta tese individualista da identidade, como se o

ser humano escolhe-se individualmente fazer parte de uma classe ou raça, como se escolhe um estilo musical, “[...]a ‘sociedade’ é reduzida ao agregado de identidades individuais.” (MALIK, 1999, p.127) “Sabemos, porém, que, na realidade, diferenças raciais *são* relações sociais, que não são simplesmente produto de preferências pessoais[...]” (MALIK, 1999, p.128). Assim, não se pode absolutizar

a propagação da idéia de hibridez infinita, das migrações, da escolha de identidades alternativas ou múltiplas, como se nossos *selves* pudessem ser moldados instantaneamente [...] como se as culturas não possuíssem densidade e identidade históricas reais e pudessem ser simplesmente *inventadas*, a partir da circulação e maleabilidade globais de elementos recolhidos em todo o mundo. (AHMAD, 1999, p. 113)

Esta crítica ao sujeito centrado do Iluminismo, acaba por absolutizar as “auto-identidades múltiplas”, um outro extremo da atomização do indivíduo racional iluminista, assim ser humano concebido pela pós-modernidade é

[...] difuso, descentrado, esquizóide: sujeito que talvez não estivesse suficientemente ‘completo’ para derrubar uma pilha de latas, quanto mais o Estado.[...]Em outras palavras: o sujeito como produtor (coerente, determinado, autogovernado) teria cedido lugar ao sujeito como consumidor (instável, efêmero, constituído de desejos insaciáveis) . (EAGLETON, 1999, p.27)

As categorias do marxismo são atacadas por muitos representantes da pós-modernidade e do pós-estruturalismo, a crítica pós-colonial de Hall é coesa e bem construída, pois não se pode esquecer que Hall é um jamaicano e por isso sua coerência por também ter vivido o mundo fendido do intelectual que vive a contradição de advir de uma sociedade outrora colonial e ser educado na metrópole. Ele explana sobre a importância da teoria de Marx para o combate a um essencialismo metafísico, mas outros estudiosos como Ali Ratansi, negam completamente o condicionamento do indivíduo na sociedade, o que leva a esfacelar o sujeito, tornando-o um ser atomizado que interage de modo contingente apenas.

Além da negação da classe social como identidade mestra na sociedade, alguns teóricos, como Patrick Joyce<sup>34</sup> chegam ao exagero de decretar o fim da classe social. Será que se pode

---

<sup>34</sup> “Há um sentido forte no qual se pode dizer que a classe ‘caiu’[...]As razões desse fato não são difíceis de encontrar. Na Grã-Bretanha, a decadência e a reestruturação levaram à desintegração do velho setor manual e do que era, equivocadamente, considerado como classe operária ‘tradicional’. A ascensão da direita a partir da década de 1970 e a decadência da esquerda, juntamente com a dos sindicatos, apontaram para uma direção semelhante à da mudança econômica, para um afrouxamento do domínio da classe e do trabalho baseado em categorias profissionais, não apenas na mente dos acadêmicos, mas também em um público mais amplo. As mudanças ocorridas na Grã-Bretanha repetiram-se também em outros países, embora a maior mudança de todas tenha sido a desintegração do comunismo mundial e, com ela, a batida em retirada do marxismo intelectual.” (JOYCE, Patrick. **Democratic Subjects: The Self and the Social in Nineteenth-Century England**. Cambridge: Cambridge UP, 1994 apud PALMER, 1999, p.79)

concordar com a ideologia que fala de uma “integração” dos trabalhadores no *status quo*, para um suposto “afrouxamento do domínio de classe (sic)”. Todo essa negação da categoria de classe social como instrumento de compreensão da sociedade, está baseada na tese que a luta de classes esmoreceu, acabou, e isso está ligado com a negação do potencial libertador do trabalho humano como atividade que une sujeito e objeto, a mediação do ser humano com a natureza e com outros seres humanos. A a-historicidade dos defensores do “fim da classe” se evidencia em sua negação do trabalho como princípio libertador, confundindo esta mediação necessária com as formas capitalistas, historicamente desenvolvidas, de estranhamento do trabalho, ou seja, as chamadas mediações de 2º ordem, o capital, a divisão do trabalho que tornam os humanos alheios, estranhos quanto ao produto de seu trabalho, quanto à atividade, que se torna objetivação estranhada, quanto aos outros humanos e por fim quanto à natureza.

A pós-modernidade ataca o marxismo como produto imediato do Iluminismo, a crítica à razão iluminista, humanista, é aplicada ferrenhamente e de modo direto ao método dialético. Mas ao se processar esta crítica não estariam identificando concepções antagônicas como a de David Hume, que considerava a essência humana imutável e a de Marx? Para Marx, a essência humana é social e historicamente condicionada, não é uma abstração metafísica fixada e supra-histórica. Cada época, cada formação social têm suas próprias relações de produção e um determinado nível de forças produtivas, suas próprias ideologias, erigidas sobre as ruínas de modos de produção já suprimidos. Assim, é impossível eleger uma natureza humana, ou essência humana eterna; o ser-da-praxis é um vir-a-ser constante, a essência das mulheres e homens de determinado tempo é produto de sua atividade.

Outra característica da crítica pós-moderna ao Iluminismo é seu anti-humanismo. Malik (1999, p.134) destaca que existem dois tipos de anti-humanismo, o elitista, que despreza as massas, e exalta o *übermensch* e outra do “[...]ponto de vista liberal, na verdade radical, anticolonialista e anti-racista. Nas mãos de críticos da sociedade ocidental como Frantz Fanon, Michel Foucault, Jacques Derrida e Louis Althusser, entre outros[...]”. Sartre também se enquadraria neste anti-humanismo, que deve ser melhor esmiuçado. Kenan Malik acertadamente subdivide o anti-humanismo radical do pós-guerra também em duas tendências: a primeira surgida das lutas anti-colonialistas e a outra da filosofia ocidental, principalmente franceses. Deve-se separar em primeiro lugar os teóricos marxistas dos pós-modernistas, de um lado tem-se Frantz Fanon, Sartre e Althusser. E por fim, separa-se Althusser dos dois primeiros, que na verdade não são anti-humanistas, somente uma interpretação errônea poderia assim alcunha-los: Sartre (1978) em sua fase existencialista já

afirmava em *O existencialismo é um humanismo* que “humanismo, porque recordamos ao homem que não há outro legislador além dele próprio, e que é no abandono que ele decidirá de si[...]O existencialismo não é senão um esforço para tirar todas as conseqüências de uma posição atéia coerente.”. É por isso que Malik (1999, p.135-136), afirma que:

Contudo, críticos oriundos do Terceiro Mundo – e também alguns críticos europeus, como Sartre – não rejeitaram inteiramente o humanismo. Fanon, por exemplo, reconheceu que a contradição residia não no humanismo em si, mas na separação entre a ideologia do humanismo e a prática do colonialismo[...]Para Fanon, portanto, a idéia humanista de “homem integral” era fundamental para a emancipação. [...]A disposição de radicais do Terceiro Mundo de manter ao menos um apoio residual ao ponto de vista humanista tinha sua origem em sua participação ininterrupta no processo de libertação. Os radicais do Ocidente no pós-guerra, porém, rejeitaram cada vez mais o humanismo, não só em sua máscara como fachada para o racismo e o colonialismo, mas em sua totalidade.

Não chamaria de apoio “residual” pois Fanon é um humanista revolucionário, já que destrói a pseudoconcreticidade do mundo colonial, o discurso que elege uma essência pseudo-universal, a da Homem branco/burguês (ou burguês/branco?). O que realmente divide os críticos ocidentais do humanismo dos terceiro-mundistas, é que esses últimos acreditam que um humanismo revolucionário pode surgir de uma transformação social.

Há uma certa mistificação do conceito de razão quando adentramos no debate entre marxismo e pós-modernidade. Para alguns pensadores influenciados por aspectos do marxismo, como Adorno e Horkheimer “O Iluminismo é totalitário”. Mészáros (2004, p.162) critica ferrenhamente os criadores da Teoria Crítica, excetuando Walter Benjamin, que foi também atacado e censurado por Adorno por sua amizade com Brecht e por expressar um marxismo militante. “O ‘*mundo moderno*’ – e a “modernidade”em geral[...]era considerado muito mais agradável do que o “*capitalismo*”, assim como a categoria de “*massas*” prestava-se mais facilmente à manipulação e distorção ideológica pela ‘teoria crítica’ do que o conceito de “*classes*” antagônicas.

Se, em virtude da tentativa antidialética de Adorno de apagar a distinção entre potencialidade abstrata e concreta, dizendo que uma é “*tão real quanto a outra*”, o único discurso que se pode seguir é a retórica impotente da ‘irracionalidade total’ em um mundo de ‘reificação total’, graças à ‘racionalidade instrumental’ (considerada inerente à ‘dialética do Iluminismo’)[...] (MÉSZÁROS, 2004, p.186)

Engels (1979, p.17) esclarece, no seu Anti-Dühring, um pouco desta questão:

Sabemos hoje, que esse reinado da razão era apenas o reinado idealizado pela burguesia; a justiça eterna corporificou-se na justiça burguesa; a igualdade reduziu-se à burguesa igualdade perante a lei; os direitos essenciais do homens, proclamados pelos racionalistas, tinham como representante, a sociedade burguesa [...]

E Mészáros coroa a concepção marxista sobre o Iluminismo, do qual, sem sobra de dúvida é

fruto, mas em uma etapa superior à parcialidade elevada a universalidade da burguesia branca européia: “Assim, tão logo as conquistas do Iluminismo são realizadas, elas são liquidadas. Tudo deve enquadrar-se no modelo, definido de forma limitada e ambígua do ‘Homem Racional.’” (MÉSZÁROS, 2006, p.49) Assim, o marxismo é uma superação radical do Iluminismo, pois destrói o que é negativo (a parcialidade escondida atrás da pseudo-universalidade) e conserva o que é positivo (o humanismo e a razão insubmissa ao dogmatismo). Outro problema é a abrangência do Iluminismo, pois muitos poucos terráqueos tiveram oportunidade de partilhar as benesses da racionalidade e da ciência moderna, a não ser suas armas de destruição em massa (Napalm, Fat Boy).

Não se pode desconsiderar que modernidade, Iluminismo, racionalidade e ciência, todas estão articuladas no modo de produção capitalista, nasceram e se desenvolveram nas entranhas do capitalismo, que se utilizava do colonialismo racista para empreender a Acumulação Primitiva de Capital. Não se deve separar, a não ser na abstração, esta totalidade, pois aqui entra a difícil, mas necessária dialética do *é/não é*, daquilo que perpetua e do que aniquila as conquistas do Iluminismo.

A história do Mundo Moderno, desde o descobrimento e a conquista do Novo Mundo, compreendendo também a colonização da África, Ásia e Oceania, é a história dos mais prosaicos e sofisticados meios e modos de violência, com as quais se forja e mutila a modernidade. À medida que se desenvolvem a ciência e a técnica, em seus usos crescentemente político-econômicos e socioculturais, desenvolvem-se as formas e as técnicas de violência.[...]A violência parece algo intrínseco ao modo pelo qual se organiza e desenvolve a sociedade moderna, seja nacional ou mundial. (IANNI, 2004, p.170)

Capitalismo e modernidade aqui são indissociáveis. A barbárie não faz parte de uma natureza humana imutável, se hoje as mulheres e homens de nossa sociedade capitalista vivem num verdadeiro *bellum omnium contra omnes*, o individualismo exacerbado, a competição mesquinha, que desde a pré-escola é internalizada nas crianças, “vencer na vida” a qualquer custo, tudo isso é produto de um modo de produção que necessita internalizar estes princípios ideológicos para disciplinar e colocar em funcionamento a força de trabalho. Quantas vezes eu já ouvi que o ser humano é mau por natureza, não só pelas bocas do senso comum, mas por filósofos respeitados e admirados. Se o ser humano é assim mesmo, porque devo lutar para mudar as coisas? Essa pergunta covarde leva diretamente ao niilismo e, às vezes, a uma espécie de eco-fascismo onde se defende a extinção do ser humano para que a Terra – seus animais, suas florestas e mares – possam continuar existindo.

A categoria História é uma das mais debatidas entre marxistas e pós-modernistas, Palmer

(1999) faz uma defesa do materialismo histórico afirmando que ele é um projeto de radicalização do Esclarecimento Iluminista, rebatendo a ideologia pós-moderna que nega a história como processo e proclama o reino dos “presentes perpétuos”. Ao condenar as metanarrativas pós-iluministas, os pós-modernistas escondem sob o mesmo manto teorias que diferem muito entre si, “construindo” uma *reductio ad absurdum* do marxismo para poder criticá-lo como uma “narrativa de subordinação”, deixando de lado o salto-ruptura efetivado no processo de desenvolvimento da teoria marxista, alcunhando este de ser reducionista e economicista. O autor reafirma a importância da categoria *classe social* para o entendimento da sociedade e defende que o marxismo nunca deixou de lado questões de gênero, raça e “conhecimento-poder”. A defesa do materialismo histórico, de suas categorias, destacando a classe social, faz-se necessária diante da apologética a-histórica – repetida *ad nauseam* - do “fim da luta de classes”, “fim das ideologias”, e finalmente, “fim da história”. A a-historicidade de alguns representantes da pós-modernidade é um dos pontos fundamentais desenvolvidos no artigo. Há uma forte tendência em afirmar que a história é um mero encantamento discursivo conjurado do presente, não existe ciência histórica, pois não existe nenhuma objetividade no ato de escrever História. “A teoria em moda postula uma contemporaneidade quase desencarnada e fragmentada como ambiente da história, como acontecendo aparentemente divorciada da causalidade – uma série de ‘presentes perpétuos’.” (PALMER, 1999, p.74)

Ao citar-se a categoria de história, muitas pessoas automaticamente fazem uma analogia com os grandes feitos, as batalhas, e os grandes vultos da humanidade. O historiador é representado como um erudito socado em meio de documentos empoeirados; segundo esta concepção de história, ele deve fazer falar os fatos por si mesmos, ou seja, toda interpretação é puro subjetivismo, não é considerada científica. Esta concepção chama-se positivismo e sua influência na historiografia brasileira foi poderosa, ou melhor, continua sendo. Mas acreditamos que a história não é um turbilhão de nomes, datas e fatos, um álbum de antiguidades pétreas.

Atualmente, dentro do quadro teórico de alguns representantes da pós-modernidade, chega-se ao outro extremo do positivismo: nega-se que é possível compreender o processo histórico, aliás, nem se fala em processo, mas sim em descontinuidade absoluta, em fragmentação, em textualidade fluídica discursiva. A história é incognoscível, tudo é contingente, como diz Paul Veyne: “a história é um romance real”. A História, dentro desta concepção, acaba tornando-se um mero “contar estórias”. Há uma forte tendência em afirmar que a história é um mero

encantamento discursivo conjurado do presente, não existe ciência histórica, pois não existe nenhuma objetividade no ato de escrever História. Não há lógica, nem ligações necessárias, reina o relativismo puro: “A teoria em moda postula uma contemporaneidade quase desencarnada e fragmentada como ambiente da história, como acontecendo aparentemente divorciada da causalidade – uma série de ‘presentes perpétuos’.” (PALMER, 1999, p.74).

Ao condenar as metanarrativas pós-iluministas, os pós-modernistas escondem sob o mesmo manto teorias que diferem muito entre si, “construindo”, como já afirmou Mészáros, uma *reductio ad absurdum*, uma caricatura do marxismo para poder criticá-lo como uma “narrativa de subordinação”, deixando de lado o salto-ruptura efetivado no processo de desenvolvimento da teoria marxista, alcunhando este de ser reducionista e economicista.

Mas o aspecto que mais aproxima estas teorias é que:

[...] O pós-estruturalismo/pós-modernismo considera a história como a criação de um ou mais autores, uma inovação mágica do passado para servir ao conteúdo discursivo do presente. Assim, o passado só pode ser textualmente criado a partir dos imperativos de um exemplo presente. (PALMER, 1999, P.77).

Também quero questionar a existência de uma História Universal, já que muitas vezes, “História Geral” nos manuais escolares significa “História da Europa”. A história não é a priori universal, foi o capital que a tornou um processo que interligou todos os povos do mundo, nunca um modo de produção foi tão totalizante como o capitalista. É a partir desse pressuposto, que o marxismo defende a luta mundial dos produtores, pois somente sob a égide do internacionalismo proletário, será possível a superação do atual modo de reprodução sócio-metabólico.

Quando ao uso ideológico da História, Chesneaux (1995, p.29) afirma que:

As classes dirigentes e o poder de Estado freqüentemente apelam ao passado de modo explícito: a tradição, aí incluídos os seus componentes específicos, a continuidade e a história são invocadas como fundamentos do princípio de sua dominação.

A pós-modernidade ao negar a história, acaba por se tornar apologética da eternização do *modus operandi* do capital. Ao negar o velho, inventa um novo deslocado do movimento histórico real. O movimento dialético da história é um processo onde se correlacionam elementos da descontinuidade e da continuidade, onde não há espaço para uma metafísica negação absoluta do velho, já que a superação, a síntese, carrega em si elementos de continuidade, agora vinculados com o novo. Um exemplo disso pode ser buscado na figura de Nietzsche – segundo Mészáros, um “homem para todas as estações” – que é um dos “velhos”

cultuados pelos pós-modernistas. O que está em questão aqui é que os pós-modernistas também – de certo modo – defendem velhas posições (o irracionalismo niilista e pessimista nietzscheano), articulando-as para novas necessidades. Ao fazerem isto admitem que sua descontinuidade “absoluta” está impregnada de elementos do velho, explicitam as contradições de um “meta-discurso” ligado a uma visão derrotista de uma “velha” esquerda que se *travestiu* de nova diante do *espelho sedutor* de um capitalismo que promete o *deleite consumista* das modas passageiras a todas as “minorias” que quiserem se *integrar*. Conjuro por fim um *espectro* de um *passado longínquo* – não, não é Mefistófeles - com o singelo intuito de finalizar esta defesa da historicidade, o espectro de Hegel, que brilhantemente brindou-nos com essas palavras na sua Filosofia do Direito: “É tão absurdo imaginar que uma filosofia possa transcender seu mundo contemporâneo, quanto imaginar que um indivíduo possa ultrapassar sua própria época, saltar sobre o canal de Rhodes”. Façamos das palavras de Esopo – citadas por Marx no *O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte* – um apelo aos pós-modernistas: *Hic Rhodus, hic salta!*<sup>35</sup>

O surgimento das teorias pós-modernas deve muito à derrota histórica da esquerda mundial, principalmente a marxista, que - atordoada pelos erros internos do comunismo internacional, pela derrota do Movimento Terceiro-mundista que culmina com a Ofensiva da Nova Direita liderada por Reagan e Thatcher e pela ascensão de novas formas de relações de produção e de tecnologias legadas à chamada Revolução Científico-Técnica que levaram à derrocada da experiência socialista soviética – ao se confrontar com a impossibilidade de vencer o sistema, tornou-se extremamente pessimista quanto às perspectivas de superação do atual modo de produção. O capital não tem mais oponente à altura, reinam o pessimismo e o niilismo que reforçam a crença teórica que é impossível compreender a realidade social como totalidade, quando não reina uma negação radical de qualquer pensamento sistemático que leva à exaltação do fragmento e da micropolítica.

O marxismo dogmático podava as possibilidades de análise da realidade que levassem em conta aspectos raciais, étnicos, sexuais, etc. Os movimentos baseados em identidades universais, como a de classe, vão perdendo terreno para os que lutam na arena da *microfísica do poder*, tudo devido a uma decepção pelos rumos tomados pelas revoluções: burocratização, afastamento das classes trabalhadoras, criação de uma aristocracia operária nos países capitalistas, etc...

---

<sup>35</sup> Certa vez um marujo fanfarrão dentro do navio, afirmou que um dia saltou sobre o Canal de Rodes, e tinha testemunhas, mas seus companheiros responderam-lhe: "Para que é preciso testemunhas? Aqui está Rodes, salta aqui!" ou seja, *Hic Rhodus, hic salta!* Prova aqui o que você afirma!

Na sua forma mais grosseira, esse culto da marginalidade se resumiria no pressuposto simplório de que as minorias eram positivas e as maiorias, opressivas.[...] A base histórica desta forma de pensar seria o fato de que movimentos políticos outrora de massa, centrais e criativos de modo geral não existiam mais. (EAGLETON, 1999, P.24)

Pode-se afirmar que para os pós-modernistas existe uma crença de que todo sistema é opressivo em si mesmo e um fetiche da condição do outro que exalta a diferença e condena a identidade. A “esquerda” pós-moderna defende um *Pessimismo Libertário* que por sua vez, se origina na crença de que o sistema é inatingível e ubíquo, o que finalmente levaria a uma negação de que exista algum sistema.

E então seria um curto passo entre alegar que o sistema é complexo demais e declarar que ele não existe. No período que estamos imaginando, portanto, sem dúvida encontraríamos indivíduos clamando contra o que consideravam como a tirania de uma totalidade social real, enquanto outros estariam demolindo toda a idéia de totalidade e afirmando que ela existia apenas na nossa mente. Não seria difícil interpretar esse fato como, pelo menos em parte, uma compensação, na teoria, para a dificuldade de quebrar a totalidade social na prática. (EAGLETON, 1999, P.25)

Muitas vezes os pós-modernos esquecem que o próprio capitalismo produz auto-superações, “tudo o que é sólido desmancha no ar”, já avisavam Marx e Engels em 1848.

Divergência, ‘hibridismo’, heterogeneidade, mobilidade incessante são inatas ao modo capitalista de produção –e, portanto, de modo nenhum fenômenos inerentemente radicais. Assim, se estas formas de pensar sabotam o sistema em um nível, reproduzem-lhe a lógica em outro. (EAGLETON, 1999, p.27)

Concordo com Eagleton (1999, p.30-31) quando este afirma que a grande contradição pós-moderna consiste em negar

[...]sempre a possibilidade de descrever o mundo como é e, com a mesma frequência, descobre-se fazendo isso. Transborda de preceitos morais universais – é preferível o pluralismo ao isolacionismo, a diferença à identidade, o outro ao igual – e denuncia todo universalismo como opressivo.

Para compreender o pós-modernismo deve-se buscar suas origens, dentro da dialética da continuidade/descontinuidade do devir histórico<sup>36</sup>. Este movimento teórico se alimentou

---

<sup>36</sup> “O pós-modernismo conta com várias fontes – o modernismo propriamente dito; o chamado pós-industrialismo; a emergência de novas e vitais forças políticas; o recrudescimento da vanguarda cultural; a penetração da vida cultural pelo formato mercadoria; a diminuição de um espaço ‘autônomo’ para a arte; o esgotamento de certas ideologias burguesas clássicas; e assim por diante.” (EAGLETON, 1999, p. 29) .

bastante da conjuntura em que foi gerado, ou seja, as décadas de 60 e 70 do Século XX, onde os povos colonizados lutavam por sua independência; onde novas formas de acumulação de capital ascendiam juntamente com as novas tecnologias ligadas à energia atômica, computadores, bio e nanotecnologia, supercondutores, etc; onde o comunismo perdia sua força devido à práticas equivocadas, como a invasão da Hungria e Tchecoslováquia, além dos problemas internos da URSS como a burocratização e a cristalização de um marxismo dogmático e limitado; onde o capital derrotou momentaneamente as forças esquerdistas. Grande parte dos pós-modernistas de hoje, eram gramscianos, frankfurtianos e situacionistas de ontem. A crítica e a auto-crítica ao stalinismo, levou alguns a afirmar que as origens deste estava nos textos de Marx. Logo a crítica do stalinismo descambou para a crítica do marxismo em geral, que reforçou a negação do Iluminismo e seus pressupostos de progresso e libertação pela razão.

Marx sempre negou as verdades absolutas, eternas e universais, principalmente no campo social, pois uma concepção dialética da história não se baseia em leis imutáveis universais. As leis só são universais nos limites de um determinado modo de produção pertencente a um espaço e um tempo específicos. Quando Marx fala em leis naturais da sociedade, é no sentido em que a atomização social balizada pela divisão do trabalho, torna os produtores e os capitalistas cegos por um poder criado pelo ser humano, mas que se tornou alheio e estranho principalmente aos trabalhadores: uma lei naturalizada e eternizada pela falta de uma prática revolucionária que ajude na compreensão que esta realidade é transitória! A lei que dita que a sociedade se desenvolve através da luta de classes, só é válida a partir do surgimento da propriedade privada, por exemplo.

Por mais que se critique os rumos da Revolução Soviética, tem-se que admitir que o fim deste Estado Operário foi um baque para as forças de esquerda mundiais, o capital perdeu seu inimigo número 1. A ofensiva contra os direitos trabalhistas tem origem nesta derrocada. Mas o texto de Eagleton permite uma reflexão sobre as vinculações entre a derrota e pessimismo de uma esquerda abalada por não acreditar mais nem em seus próprios intelectuais, por não acreditar mais na possibilidade de uma prática revolucionária centralizada e universal, caindo na micropolítica, movimentos verdes, étnicos, feministas, etc.

O capital é um ente ubíquo e *pervasivo*, é um “fractal” que se reproduz do micro ao macro social, do macro ao micro, que por trás de um aparente caos fragmentário, firma-se uma ordem que dá continuidade à descontinuidade, as “mil mortes do capitalismo”, ou seja, esta perpétua necessidade do capital de transformar tudo à sua volta, exaltando o fugidío, a

fragmentação das modas, o passageiro, e com isso fortalecendo a tônica ideológica de um mundo dominado pelo consumismo. Aqui se vê a conexão das duas faces da modernidade na acepção de Baudelaire: o perpétuo, o eterno em contradição com o fugaz, o fugidio, o efêmero.

Os marxistas não devem, em sua defesa do método dialético, considerar-se viúvos da razão iluminista, que nunca levou em conta que o irracional faz parte do ser humano como o racional, tratando os problemas da humanidade como erros devido a ignorância, a falta de luz. O Homem racional iluminista é um produto da burguesia européia, é um homem alienado, estranhado, que combate dogmas, mas cria outros, que produz racionalidade prenhe de irracionalidade, que buscou dominar a natureza subjugando-a a uma exploração predatória, que via o progresso como algo inexorável. Esta concepção impregnou a social-democracia pós-Marx, e foi a tônica do debate no seio da II Internacional, mas Walter Benjamim em suas Teses sobre a História, mais precisamente na 13ª Tese afirma o seguinte:

A teoria e, mais ainda, a prática da social-democracia foram determinadas por um conceito dogmático de progresso sem qualquer vínculo com a realidade. Segundo os social-democratas, o progresso era, em primeiro lugar, um progresso da humanidade em si, e não das suas capacidades e conhecimentos. Em segundo lugar, era um processo sem limites, idéia correspondente à da perfectibilidade infinita do gênero humano. Em terceiro lugar, era um processo essencialmente automático, percorrendo, irresistível, uma trajetória em flecha ou em espiral. Cada um desses atributos é controvertido e poderia ser criticado. Mas, para ser rigorosa, a crítica precisa ir além deles e concentrar-se no que lhes é comum. A idéia de um progresso da humanidade na história é inseparável da idéia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homo-gêneo. A crítica da idéia do progresso tem como pressuposto a crítica da idéia dessa marcha.

Esta concepção criticada por Benjamim deságua no utilitarismo irresponsável quanto a natureza. Não leva em conta que as forças produtivas se tornaram destrutivas, e se afoga em um conceito de trabalho que não leva em conta o estranhamento da atividade, suas mediações de segunda ordem. Apesar do tamanho, faz-se necessária a exposição de outra tese de Benjamim sobre a questão do conceito de trabalho ideologizado de alguns “marxistas”:

O conformismo, que sempre esteve em seu elemento na social-democracia, não condiciona apenas suas táticas políticas, mas também suas idéias econômicas. E uma das causas do seu colapso posterior. Nada foi mais corruptor para a classe operária alemã que a opinião de que ela nadava com a corrente. O desenvolvimento técnico era visto como o declive da corrente, na qual ela supunha estar nadando. Daí só havia um passo para crer que o trabalho industrial, que aparecia sob os traços do progresso técnico, representava uma grande conquista política. A antiga moral protestante do trabalho, secularizada, festejava uma ressurreição na classe trabalhadora alemã. O Programa de Gotha já continha elementos dessa confusão. Nele, o trabalho é definido como "a fonte de toda riqueza e de toda civilização". Pressentindo o pior, Marx replicou que o homem que não possui outra propriedade que a sua força de trabalho está condenado a ser 'o escravo de outros homens, que se

tornaram... proprietários'. Apesar disso, a confusão continuou a propagar-se, e pouco depois Josef Dietzgen anunciava: "O trabalho é o Redentor dos tempos modernos... No aperfeiçoamento... do trabalho reside a riqueza, que agora pode realizar o que não foi realizado por nenhum salvador". Esse conceito de trabalho, típico do marxismo vulgar, não examina a questão de como seus produtos podem beneficiar trabalhadores que deles não dispõem. Seu interesse se dirige apenas aos progressos na dominação da natureza, e não aos retrocessos na organização da sociedade. Já estão visíveis, nessa concepção, os traços tecnocráticos que mais tarde vão aflorar no fascismo. Entre eles, figura uma concepção da natureza que contrasta sinistramente com as utopias socialistas anteriores a março de 1848. O trabalho, como agora compreendido, visa uma exploração da natureza, comparada, com ingênua complacência, à exploração do proletariado. Ao lado dessa concepção positivista, as fantasias de um Fourier, tão ridicularizadas, revelam-se surpreendentemente razoáveis. Segundo Fourier, o trabalho social bem organizado teria entre seus efeitos que quatro luas iluminariam a noite, que o gelo se retiraria dos pólos, que a água marinha deixaria de ser salgada e que os animais predatórios entrariam a serviço do homem. Essas fantasias ilustram um tipo de trabalho que, longe de explorar a natureza, libera as criações que dormem, como virtualidades, em seu ventre. Ao conceito corrompido de trabalho corresponde o conceito complementar de uma natureza, que segundo Dietzgen, 'está ali, grátis'.

O marxismo não é um fetichismo da tecnologia, um culto ao progresso inexorável, isto só serve a um positivismo travestido de marxismo.

### 3.2 AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E RACISMO NO BRASIL

A presente defesa do materialismo histórico, partiu da negação de aspectos professados pelas teorias hegemônicas, denominadas pós-modernas. Agora adentro em uma tentativa de compreender as relações entre educação, trabalho e racismo no Brasil, evidenciando a concepção materialista de história desenvolvida por Marx e Engels.

Considere, no capítulo anterior, o currículo como propriedade prioritária, uma síntese que liga todas as demais propriedades da formação de professores. A interação da Lei 10.639/2003 com as pressões do Movimento Negro obrigam a academia a refletir sobre suas contradições, obrigam no sentido de que para efetivar a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, deve-se transformar a formação de professores de História. Mas todo esse processo está condicionado pelo modo de produção capitalista em que vivemos. Somente traçando as ligações entre o modo de produção capitalista, o racismo e a educação, pode-se entender uma sociedade onde se faz necessária uma lei que obrigue o ensino de História da África, que ensinam sobre a História da maioria da população.

Para a compreensão de determinada lei educacional que age na formação de professores, cabe perguntar que superestrutura gerou esta lei, em que base material foi originada e como se dá a

interação dialética entre a primeira e a segunda no modo de produção em que vivemos? Vive-se atualmente o jugo do modo de produção capitalista, com relações de produção cada vez mais prejudiciais ao trabalhador e por outro lado geradoras de suntuosidades recheadas de desperdício para a burguesia. Estes últimos por sua vez constroem através de um complexo processo de configuração/reconfiguração da hegemonia, através da criação de ideologias que colocam a classe dominante como representante universal de todas as demais classes sociais.

Dentro dessas contradições e processos da sociedade vivem os professores, pesquisadores, enfim, os trabalhadores intelectuais. Somos despedaçados internamente e cotidianamente por estas contradições, seja na falta de salários apropriados, seja nas condições materiais dos espaços escolares de nosso País, seja na pobreza e na miséria de muitos de nossos educandos, que trazem no rosto – ainda que muitas vezes sorridente – as marcas de uma vida que é inimaginável para um pequeno-burguês dos bairros ricos da cidade.

O professor que se engaja na transformação dessa realidade através da construção da possibilidade de uma educação emancipadora logo se vê rodeado de barreiras, entre elas os conteúdos determinados pelo currículo, a má vontade de colegas, a burocracia e a falta de recursos materiais didáticos como mapas, vídeos, etc. Ele é logo engolido pela “máquina” e sua ação individual gera ínfimos resultados. Mas se uma coletividade de professores unir-se em prol de transformações na educação e na sociedade, o movimento terá mais chances de obter avanços concretos, que só podem surgir da negação empreendida pelo agente transformador. Mas não basta os professores intervirem sozinhos, o seu movimento só tem sentido se estiver ligado com as classes despossuídas de meios de produção e subjugada pelo capitalismo e suas demandas. O que geralmente ocorre é que as classes populares em suas lutas oferecem o caminho a ser trilhado na superação do velho pelo novo; os intelectuais são apenas catalisadores destas demandas. Mas todas essas possibilidades só poderão se efetivar se tiverem as condições concretas para sua realização e isso só será possível pela construção coletiva de uma nova relação entre educação e sociedade.

Cada vez mais a História torna-se secundária na formação básica das pessoas no ensino; o capital e suas novas formas de acumulação flexíveis exigem indivíduos fragmentados, deshistoricizados, atomizados, formatados como autômatos que executam tarefas sem contestá-las e que vivenciam a *SOMA-felicidade*, através de um consumismo paranóico que na verdade consome e esvazia o potencial conteúdo criativo de uma existência humana.

Concordamos com a seguinte afirmação:

[...]O modo capitalista de produção tem natureza particular, especificidade historicamente definida; como qualquer outro modo determinado de produção pressupõe, como condição histórica, dado estágio das forças produtivas sociais e de suas formas de desenvolvimento; essa condição é o resultado histórico e o produto de processo anterior, e dela parte e nela se baseia o novo modo de produção; as relações de produção correspondentes a esse modo particular de produção historicamente determinado, relações que os homens estabelecem no processo de vida social, na formação da vida social, têm caráter específico histórico e transitório; as relações de distribuição, na essência, se identificam com as relações de produção, das quais são a outra face, de modo que estas e aquelas participam do mesmo caráter historicamente transitório. (MARX, 1987, p.1005)

O modo de produção capitalista já passou por várias etapas: a acumulação primitiva, baseada na expropriação dos camponeses, o colonialismo e o mercantilismo, o capitalismo industrial com suas ideologias de *laissez faire*; o capitalismo do início do século XX baseado no fordismo e na “administração científica” taylorista para a atual acumulação flexível (HARVEY, 1996), onde a Revolução Científico-Técnica e os novos circuitos de acumulação e reprodução do capital globalizados, junto com novas formas de relação de produção, colocam desafios teóricos e práticos para os marxistas do início do Século XXI. As aparências da exploração mudaram muito desde que Karl Marx e Friedrich Engels lapidaram a concepção dialética e materialista da realidade. Como eu afirmei as aparências modificaram-se, mas a essência e o fundamento do modo de produção capitalista continuam a vigorar.

A essência do capitalismo - isto é, a apropriação do excedente de produção através da mais-valia, que pode traduzir-se numa alienação do trabalhador quanto ao seu produto exteriorizado, tornando-o hostil ao seu próprio criador, decorrente da propriedade privada dos meios de produção que são monopolizados pela minoria burguesa dominante (MARX, 2004, p. 79-90)- continua intacta.

Neste modo de produção processam-se as relações de classe, a oposição antagônica entre a classe capitalista e a dos trabalhadores. O modo de produção é uma unidade entre certo nível de forças produtivas e historicamente determinadas relações de produção. É através dessas relações de produção que a classe detentora dos meios de produção, explora a mercadoria força de trabalho, única mercadoria capaz de criar valor, é através de relações entre seres humanos que o capital se origina e se reproduz:

[...] o capital não é coisa, mas determinada relação social de produção, pertencente a uma formação histórica particular da sociedade, e essa relação se configura numa coisa e lhe dá caráter social específico. O capital não é a soma dos meios de produção materiais e produzidos. O capital são os meios de produção convertidos em capital, os quais em si não são capital como o ouro ou a prata em si, tampouco são moeda. São meios de produção monopolizados por determinada parte da sociedade, os produtos e condições de atividade da força de trabalho viva e, em virtude dessa oposição, se personificam no capital. [...] (MARX, 1981, p. 936).

Esse trecho ajuda a pensar que não se pode considerar o materialismo histórico como uma teoria da teleologia da tecnologia. A crítica da economia política efetivada por Marx demonstra isso. Alguns marxistas acabaram por professar uma fé cega numa suposta neutralidade das forças produtivas, colocando-as como ativas perante as relações de produção. O socialismo seria um fruto do avanço inexorável da tecnologia, muitas vezes esquecendo-se que o ser humano é a principal força produtiva através do dispêndio de seu trabalho, através da sua práxis.

O que informa a perspectiva sobre a tecnologia que estamos criticando é a concepção de neutralidade das forças produtivas em relação às relações de produção, concepção esta que podemos definir a partir da idéia de um hipotético desenvolvimento autônomo das forças produtivas frente às relações de produção, sendo que esse desenvolvimento seria um aprimoramento contínuo das técnicas de produção, as quais deveriam valer para qualquer formação social, fosse ela pré-capitalista, capitalista ou socialista.” (ROMERO, 2005, p.21)

As relações de produção capitalistas no Brasil foram construídas em cima das ruínas do modo de produção escravista colonial (GORENDER, 1988). Disso resultam contradições de classe que mesclam elementos étnico-raciais, o que irá particularizar a luta de classes no Brasil. Para entender o racismo brasileiro é indispensável a compreensão dialética das relações entre classe e raça no Brasil, pois concordamos com Fanon (1967, p.11-12, tradução nossa) quando este diz:

[...] é aparente para mim que a desalienação efetiva do negro vincula-se ao reconhecimento imediato das realidades sociais e econômicas. Se existe um complexo de inferioridade, ele é o resultado de um processo duplo:  
 - Primeiramente, econômico ;  
 - Subseqüentemente, a internalização – ou, melhor, a epidermalização dessa inferioridade<sup>37</sup>.

O racismo nasce e se fortalece diretamente de uma condição material desigual, de uma divisão do trabalho onde a classe dominante é branca, e a grande maioria das classes exploradas são afro-descendentes. Isso se desenvolveu com o colonialismo e com o escravismo moderno, onde os povos africanos, asiáticos e americanos foram subjugados e sua força de trabalho explorada, junto com suas riquezas naturais e seus avançados conhecimentos tradicionais. O capitalismo, apesar de seu discurso liberal-democrático, sempre soube utilizar o racismo como ideologia justificadora de uma divisão do trabalho, o caso da África do Sul segregacionista,

---

<sup>37</sup> [...]it is apparent to me that the effective disalienation of the black man entails na immediate recognition of social and economic realities. If there is an inferiority complex, it is the outcome of a double process: -primarily, economic; -subsequently, the internalization –or, better, the epidermalization – of this inferiority.

ou o dos EUA, comprovam com vigor essa tese.

A consciência social emerge do modo como os seres humanos produzem sua existência material. Proponho uma compreensão do racismo como produto de uma realidade material concreta. Uma consciência racista no capitalismo só pode surgir de uma formação sócio-econômica onde as relações de produção, estão prenhes de elementos étnico-raciais, como no Brasil, onde – devido ao passado modo de produção escravista colonial e ao sistema-mundo colonialista – os negros, de cativos foram jogados às margens do nascente mercado de força de trabalho nacional. Por isso o materialismo histórico é fundamental para a compreensão de uma educação que reproduz o racismo, pois através dele pode-se vislumbrar as conexões mútuas entre o modo de produção capitalista, a educação – no meu caso a formação de professores – e os elementos étnico-raciais que perpassam toda essa totalidade. As relações e processos que colocam o negro em uma situação marginalizada ou subalterna na divisão de classes da sociedade são a chave para a compreensão do racismo e de sua reprodução sistemática e conseqüentemente se a educação é fruto do modo de produção em que está inserida, nela encontram-se reflexos do racismo. Em suma, se ao trabalhador em geral impõe-se mediações de segunda ordem como a divisão do trabalho, a propriedade privada, ao trabalhador negro elas estão por sua vez mediadas pelo racismo.

No Brasil, os três séculos de escravismo colonial deixaram uma herança que se mostra a nossos olhos no presente, pois

[...]a ordem racial, elaborada socialmente no passado, permaneceu quase intacta ao longo da desagregação da sociedade de castas e dos primeiros desenvolvimentos da sociedade de classes [...] Aliás, ainda hoje seria possível descrever ao vivo tais estruturas raciais persistentes. Elas se preservaram com tamanha tenacidade, que seria perfeitamente possível e logicamente legítimo estudar o passado através do presente. É sabido que, em certas circunstâncias, o passado não se conserva apenas nos documentos e nas lembranças dos homens: ele também se evidencia por sua mentalidade, por seu comportamento e pelo funcionamento das instituições. (FERNANDES, 1978, p.269)

No Rio Grande do Sul, um dos poucos estados brasileiros onde a maioria é branca, os negros fazem parte das classes mais pobres, sejam camponeses, ou moradores das favelas e vilas urbanas. Também são integrantes da população precarizada atual, participando do inchamento do comércio informal e do *Lumpenproletariat*. Na divisão de classes da sociedade brasileira o negro faz parte das classes despossuídas de meios de produção, isso não é novidade, mas quantos ideólogos atuais defendem que se aniquilarmos o racismo no mundo das idéias, os negros melhorarão de vida, quando na verdade vemos que a *conditio sine qua non* da reprodução do racismo são relações de produção bem *concretas*. Não estou defendendo aqui

um economicismo mecanicista, afirmar que o racismo é um produto ideológico de uma determinada *realidade material*, não quer dizer que a ideologia racista não age e penetra nessa realidade.

Quando eu falo de classes sociais, não aderi ao modelo que define classe como um lugar definido, estratificando do modo pétreo as relações entre produtores e apropriadores de sobretrabalho. Concordo com Wood (2003, p.89) quando ela diz que:

[...] “Classe” não se refere apenas aos trabalhadores combinados numa unidade de produção, ou contrários a um explorador comum numa unidade de apropriação. Classe implica uma ligação que se estende além do processo imediato de produção e do nexa imediato de extração, uma ligação que engloba todas as unidades particulares de produção e de apropriação. As ligações e oposições contidas no processo de produção são a base da classe; mas a relação entre pessoas que ocupam posições semelhantes nas relações de produção não é dada diretamente pelo processo de produção e de apropriação.

Para compreender o desenvolvimento de uma lei na sociedade dividida em classes devemos também adentrar nas esferas superestruturais dessa formação social sem perder a noção que

Para la filosofía de la praxis, las superestructuras son una realidade objetiva y operante; ella afirma explicitamente que los hombres toman conciencia de su situación social, por lo tanto, de sus objetivos, en el terreno de las ideologías, lo que nos es una pequeña afirmación de realidad [...] (BIGNAMI, 1993, p.55).

A superestrutura possui uma autonomia relativa, dentro de sua ligação fundamental com a estrutura ou base material. Não se pode cair no economicismo mecanicista quando se utiliza a metáfora base material/superestrutura, pois apesar de se originarem na base material, logo que surgem, as idéias que formam a consciência social, logo agem e interagem com a base. É uma relação “orgânica, recíproca e dialética” (BIGNAMI, 1993, p.55), e não uma causa-efeito mecânica.

Alguns estudiosos do racismo como Munanga (1998) e Hasengalg (1998) afirmam que o materialismo histórico não consegue explicar esse fenômeno. Para “[...] os sociólogos de inspiração marxista [...] o indivíduo não existe ou é simples marionete manipulada pela estrutura social” (MUNANGA, 1998, p.54).

A discriminação não implica necessariamente uma exploração. De acordo com a visão marxista, o racismo supõe simplesmente uma exploração econômica, sustentada por uma dominação política. Isso não ocorre sempre, pois os japoneses são discriminados verbalmente, mas eles não são explorados economicamente na sociedade brasileira contemporânea. Os judeus também não são explorados economicamente. (MUNANGA, 1998,p.50)

E Hasenbalg (1998, p.18) discorda da posição que afirma que o preconceito no Brasil teria uma origem de classe, ou melhor, se reduz a um preconceito de classe. Ele chama essa concepção de reducionista, coloca o marxismo nela. Ele se contradiz: “[...]se vê claramente que o racismo, a discriminação tem outras origens que não são puramente econômicas ou de dinâmica de classes. Isto tudo é muito complexo, mas eu acho que o racismo tem sua origem na expansão colonial européia”. E qual foi a origem da expansão colonial européia? Terras, produtos orientais, rotas de comércio e ideologicamente o salvacionismo cristão. Infelizmente o autor critica um arremedo de marxismo que nada tem haver com o conteúdo dialético do método criado por Marx e seus seguidores, onde não existe um estado “puramente econômico”.

Para a hegemonia teórica atual o materialismo histórico é uma teleologia mística, um reducionismo que coloca a riqueza e a *diferença* do caos histórico dentro do Leito de Procusto do economicismo mecanicista. Será que leram o mesmo Marx que escreveu *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*, que, junto com Engels, desenvolveu a concepção materialista de história em *A Ideologia Alemã*? Será que resolveram inventar uma caricatura borrada para poder assim menosprezar o materialismo histórico e suas categorias como peças dignas de um museu?

Faz-se necessário adentrar em alguns pressupostos básicos para a compreensão da concepção materialista de História, na tentativa de solucionar as questões formuladas anteriormente. Em primeiro lugar deve-se explicitar um problema fundamental: o da dialética do ser social e da consciência social. Para o materialismo histórico, o ser social é a origem da consciência social, ou seja

A produção das idéias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercambio material dos homens, liguagem da vida real.[...] o ser dos homens é o seu processo real de vida. (MARX; ENGELS, 1981, p.29)

Segundo Marx e Engels (1981, p.29): “Os homens são os produtores das suas representações, idéias, etc., e precisamente os homens condicionados pelo modo de produção da sua vida material, pelo intercâmbio material e o seu desenvolvimento posterior na estrutura social e política. ” Assim, as idéias, a moral, a religião, as ideologias, não possuem uma história autônoma, elas estão sempre interligadas com o ser social, que as gerou. Mas isto não quer dizer que a consciência social não influencia o ser social. É por isso, que sem compreender a categoria de práxis, não se pode explicar a concepção materialista de história, já que é

mediado pela práxis que os seres humanos fazem sua história, é através da práxis que o ser social e a consciência social encontram sua identidade temporária, a práxis objetiva o subjetivo e subjetiva o objetivo, une sujeito e objeto e transforma ambos.

Engels (1977, p.31) afirma “[...]que embora o modo material de existência seja o *primum agens* (agente primordial, causa primeira), isso não exclui as esferas ideológicas de reagirem por sua vez sobre ele, ainda que com um efeito secundário[...]”. E numa carta a Joseph Bloch, Engels (1977, p.34) explicita melhor os aspectos da teoria do materialismo histórico:

[...]Segundo a concepção materialista da história, o elemento determinante da história é, *em última instância*, a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx, nem eu dissemos outra coisa a não ser isso. Portanto, se alguém distorce esta afirmação para dizer que o elemento econômico é o *único* determinante, transforma-a numa frase sem sentido, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura [...] exercem igualmente sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua *forma*. Há ação e reação de todos esses fatores, no seio dos quais o movimento econômico acaba por se impor como uma necessidade através da infinita multidão de acidentes[...]Se assim não fosse, a aplicação da teoria a qualquer período histórico determinado seria, mais fácil do que a resolução de uma simples equação de primeiro grau”.

E mais adiante, na mesma carta, Engels (1977, p.34) exerce o importante exercício da autocrítica, coisa esquecida por muitos teóricos e políticos atuais, nestes tempos onde reinam o narcisismo intelectual e o egocentrismo individualista.

Marx e eu temos em parte a culpa pelo fato de que, às vezes, os jovens escritores [os primeiros “marxistas”] atribuíam ao aspecto econômico maior importância do que a devida. Tivemos que enfatizar esse princípio fundamental frente a nossos adversários, que o negavam, e nem sempre tivemos tempo, lugar e oportunidade para fazer justiça aos outros elementos que participam da ação recíproca.

E continuando, em outra carta, Engels (1977, p.41) critica a todos mecanicistas, que não compreendem que causas e efeitos se transformam umas nas outras e estão essencialmente ligadas:

O que falta a todos estes senhores é a dialética. Apenas vêem causas ali, efeitos aqui. Que isto é uma abstração vazia, que no mundo real estas antíteses polares metafísicas só se dão em épocas de crise e que todo o grande curso das coisas se produz sob a forma de ação e reação de forças sem dúvida bastantes desiguais – ainda que o movimento econômico seja de longe a força mais poderosa, primordial e decisiva -, que aqui nada existe de absoluto e que tudo é relativo, isso é coisa que eles não vêem; para eles, Hegel não existiu.[...]

Todo este debate é importante para que se possa compreender a metáfora da base material e da superestrutura, para que não cairmos no reducionismo vulgar, maquiado de marxismo.

O materialismo histórico estuda o desenvolvimento humano que tem como origem a realidade material da sociedade em que vivem ou viveram; é a ciência social do marxismo. Como salientaram Marx e Engels em seu célebre Manifesto Comunista de 1848, a história da humanidade, desde o surgimento da propriedade privada, tem sido a história das lutas de classe, dos modos como o ser humano se organiza para reproduzir sua existência material. Segundo Marx (1997, p.21) “Os homens fazem sua história, mas não a fazem como querem, não fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” Esta importante passagem de *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*, é citada tantas vezes mecanicamente, que não se capta que nela reside o salto-ruptura que empreendeu Marx sobre as teorias que colocavam o ser humano como produto passivo das circunstâncias e sobre aquelas que negavam a objetividade da realidade histórica, caindo no idealismo de que um indivíduo pode moldar sua vida ao bel prazer. Os produtos do ser humano, tornaram-se hostis a humanidade, o mercado, a divisão do trabalho, o dinheiro, o capital, a mercadoria, todos criados pelos homens e mulheres, tornaram a humanidade subjugada a poderes que parecem ser autônomos, não escolhemos viver sob a brutal exploração capitalista, mas estamos aqui, e não podemos fugir dessa realidade, é sobre ela que devemos trabalhar, é sobre ela que muitos lutaram e outros lutarão por um realidade nova, o reino da liberdade, segundo Marx o verdadeiro início da história humana, onde a desumanização da maioria da população não seja o pressuposto para o enriquecimento de meia dúzia de burgueses. É por isso que Marx considera que vivemos atualmente a pré-história da humanidade, pois estamos mergulhados no reino da necessidade, subjugados pela necessidade imperiosa das leis do mercado, que devem ser internalizadas através de um complexo processo de reprodução ideológica necessário à reprodução dos circuitos do capital.

Alguns teóricos, antes de Marx, tentaram compreender a história sob as lentes do materialismo, mas muitos deles como Helvétius, que apesar de acreditar que as circunstâncias que rodeiam o ser humano determinam sua existência, afirmava que os *grandes homens* podiam modificar as opiniões errôneas, ignorantes que regiam a realidade social, caindo no idealismo. “Holbach e Helvetius, materialistas na sua concepção de natureza, eram idealistas no que se refere à História[...]os materialistas daquele tempo acreditavam que a opinião governa o mundo[...]” (PLEKHANOV, 2005, p.24). Um dos precursores da concepção materialista histórica, segundo Ki-Zerbo (1982, p.752) foi Ibn Khaldun (1332-1406), norte-africano muçulmano que

[...]embora reconhecendo a Alá um império eminente sobre os destinos humanos, é o fundador da História como ciência, fundamentada em provas confirmadas pela razão.[...]para ele, o objetivo dessa ciência não é apenas a espuma superficial dos acontecimentos: “Qual é a vantagem de relatar os nomes das mulheres de um antigo soberano, ou a inscrição gravada em seu anel?” Ele estuda, sobretudo, os modos de produção e de vida, as relações sociais, em suma, a civilização (*al-Umrân al-Badawî*) e nas cidades (*al-Umrân al-Hadarî*). Portanto, há uma passagem incessante e alternada do *dominium* de um ao da outra forma de civilização, sem que esse ritmo seja cíclico, pois se reproduz, a cada vez, em um nível superior, para dar origem a uma espécie de progressão em espiral. Afirmando que “as diferenças nos costumes e nas instituições dos diversos povos dependem da maneira como cada um deles provê à sua subsistência”, Ibn Khaldun formulava, com clareza e alguns séculos de antecedência, uma das proposições fundamentais do materialismo histórico de Karl Marx.

Antes de Ibn Khaldun, Heródoto de Halicarnasso – que viveu na Grécia do século V a.C.. - foi o primeiro a usar o termo história, pois necessitava compreender as causas do conflito entre gregos e persas e assim pesquisou os costumes, a cultura, para posteriormente narrá-la, por isso foi considerado o “pai” da História. Já Tucídides, - historiador do século V, mas posterior a Heródoto - pesquisou a Guerra do Peloponeso e ajudou na consolidação do estudo da história, superou Heródoto. Antes deles pode-se citar a contribuição dos griots africanos que deixaram sua marca indelével em todos os descendentes da Diáspora Negra, onde a oralidade é fundamental. Os griots, historiadores-menestréis, até os dias de hoje, em países como Mali, ainda se fazem presente, mas sua influência é muito poderosa, principalmente no Brasil, onde se materializa em forma de cocos de emboladas, maracatus, sambas, raps e funks, que contam as histórias da periferia, uma verdadeira contra-História, ou melhor, uma História contra-hegemônica.

Os povos sempre valorizaram sua história, mas muitas vezes o *mythos* escondia o *logos*, considerava-se que apenas reis e grandes generais faziam a história, que as massas eram passivas, eram condenadas ao limbo histórico, ao esquecimento. Assim, como a ideologia dominante é a da classe que detém o poder material na sociedade, a concepção de história reinante, é a história dos vencedores, dos colonizadores, do “fardo do homem branco” na África, da *mission civilisatrice* européia, da burguesia maravilhada com seus próprios feitos.

Também é necessário explicitar a concepção de tempo histórico para o materialismo histórico, pois não podemos transportar para Marx o mecanicismo positivista que considera o tempo linear, uma teleologia do progresso humano. Para alguns pensadores gregos, como os pitagóricos, o tempo era circular, este momento em que estamos digitando o presente texto, irá se repetir daqui sete séculos, o mesmo momento, a mesma situação. É com o cristianismo que o tempo é concebido como linearidade, como avanço do Pecado Original, da queda do

homem, até o soar das trombetas do Apocalipse, há um avanço inexorável até este futuro anunciado profeticamente. Maquiavel, no século XVI, retomou a idéia de tempo circular, ao defender que da selvageria e da barbárie, os homens evoluem para o Estado sob o poder do príncipe e posteriormente chegamos à república. Mas a república possui contradições indissolúveis, entre os Grandes – os poderosos e ricos – e o povo, a corrupção é inerente à república, necessariamente ela irá desabar devido a estas rachaduras: voltamos ao estado inicial da selvageria e da barbárie. É claro que esta teoria foi retirada dos estudos de Maquiavel sobre a queda de Roma, e talvez por isso ele defendia a todo custo a manutenção do poder, pois quando mais firme o poder do príncipe, mais demorado ia ser o processo de retorno ao estado original.

Para o materialismo histórico, o processo de desenvolvimento da história é um movimento ascendente, mas espiralado, ou seja, que não avança linearmente, há retrocessos e paradas, continuidades e descontinuidades que se chocam e se interpenetram no movimento dialético da superação. Meu desejo é combater certos “marxistas” que transpõe a linearidade positivista para o materialismo histórico, a história não é uma linha reta ascendente de modos de produção, um esquema mecânico que passa longe do materialismo histórico. A história também não pode ser considerada produto do desenvolvimento da tecnologia, onde a dialética das forças produtivas e das relações de produção, é suplantada pelo determinismo tecnológico. Por isso não se pode deixar de lado a “relativa autonomia” da superestrutura ideológica na sociedade.

Gramsci (1989, p.10-11) ajuda-nos a pensar a superestrutura quando afirma que

[...] pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político[...]

Assim para dominar uma formação social não basta apenas a coerção da sociedade política, mas também uma direção cultural, uma hegemonia na sociedade civil fundada em um consenso. Mas aqueles que não consentem, sofrem a coerção da violência. A violência ainda cumpre um papel fundamental na manutenção do *status quo*, mas cabe ressaltar que as “democracias-liberais” se baseiam, ideologicamente no *laissez faire, laissez passer*, na “liberdade” individual, de imprensa, etc. Para dirigir a sociedade, as classes possuidoras dos

meios de produção buscam construir um consenso na sociedade civil que “agrade” a huts e tutsis, gregos e troianos, ou seja, a cultura popular também é absorvida em seus aspectos não hostis à lógica do capital. Mas a hegemonia se funda em última instância no processo e relação da classe burguesa nas relações de produção atuais. O processo da luta de classes é fundamental nessa questão, pois a contradição move e reconfigura a todo momento a hegemonia, é um movimento onde as classes trabalhadoras – por serem um pólo antitético da cultura burguesa – criam sua própria concepção de mundo e buscam através dela combater a hegemonia burguesa. Essa contra-hegemonia só pode ser coerente se levar em conta todas as classes exploradas, inclusive a população precarizada – chamada de “resquíio industrial” – suas demandas e concepções materializadas numa organicidade dialética.

A hegemonia das classes ricas só pode ser forjada com um certo consentimento da sociedade civil. Um exemplo da união de violência coercitiva + consenso é a atual guerra empreendida pelos Estados Unidos contra o povo iraquiano. Os EUA nunca fazem um ataque de grande escala e visibilidade sem produzir um consenso na sociedade civil norte-americana, e não podemos negar que a queda do World Trade Center foi um achado para o Governo do *cruzado* Bush, para lançar suas ações de “Destino Manifesto” contra o terrorismo e o “eixo do mal”. O papel da mídia é fundamental na construção do consenso estadunidense criando um sentimento de medo coletivo que acaba por justificar um ataque tão covarde contra um país pobre e destruído. Isso ocorreu também na Guerra do Vietnã, mas já no meio do conflito o consenso começou a trincar e a repressão interna foi acionada, como no caso do terrorismo de estado contra organizações como o *Partido Pantera Negra para a Auto-Defesa*, que sofreu atentados, prisões e espionagem.

Os intelectuais, que são formados nas escolas burguesas são os funcionários da sociedade civil e os articuladores da direção cultural, ou melhor, da hegemonia (NOSELLA, 1992, p.93). Apesar de todos os humanos serem intelectuais, somente alguns vão ter uma função de *pensantes*, fundada na divisão entre trabalho manual e intelectual, entre o conceber e o executar.

Um dos “papéis” da escola hodierna pode ser caracterizado como o processo de internalização de condutas coniventes com a lógica de reprodução sócio-metabólica do capital (MÉSZÁROS, 2005, p.45). Também “[...]Gramsci não acredita na autonomia do educador e do processo educativo, pois esses também são orgânica e educacionalmente articulados com o Estado, seu macro-educador. Estado e mestres devem ser reeducados” (NOSELLA, 1992, p.92). Um dos aspectos da internalização, é a epidermalização de que fala Fanon, ou seja, um

processo onde o sujeito negro sofre uma despersonalização causada pela ideologia de branquitude vigente no Brasil até o extremo onde se identifica *enriquecer* com *embranquecer*. Mas cair nas armadilhas do simplismo não é meu intuito, pois em uma formação social onde a divisão de classes é fundamental, a educação está prenhe de contradições, de possibilidades de embate. A sala de aula não é um espaço monolítico, há sempre contradições. Mas a escola não pode transformar sozinha uma sociedade, ela pode ajudar no surgimento de uma consciência que combata as idéias hegemônicas. O *modus operandi* do capital necessita transformar a educação num processo frio e tecnicista que vise apenas a inserção no mercado de trabalho, ajudando na inserção dos jovens pobres no mundo do consumo, tentando apaziguar as contradições do capitalismo. Mas tudo isso não impede que brotem no seio dos movimentos sociais propostas transformadoras, algumas “não-formais”, outras oficializadas pelo Estado, demonstrando o caráter classista do espaço escolar e que cada classe, dentro de suas possibilidades materiais, busca formar seus intelectuais orgânicos, inclusive o campesinato atual brasileiro que tem sido a classe mais combativa contra o capital.

“[...]Em 1789, por exemplo, enquanto na França se tratava de estabelecer novos padrões sociais, na Colômbia, os regimentos escolares estabeleciam que se numa sala de aula estavam presentes plebeus e nobres, os locais deveriam ter dois níveis: no mais elevado estariam sentados os filhos da nobreza e no plano inferior, a classe popular para que, desde a infância, esta reconhecesse a superioridade dos nobres e se acostumassem a viver em seu mundo (UZCÁTEGUI, Emilio. Historia de la educación em Hispanoamerica. 1973, p.204-280). A escola privada de nossos países, em geral, não repete esse esquema social recebido como herança da história? As crianças da classe média e da classe alta que estão nas escolas particulares não representam, no mundo atual, o mesmo esquema colombiano assinalado de 1789. Jamais os estudantes das escolas das vilas populares de nossos países tiveram a oportunidade de compartilhar nem as aulas e nem o destino dessas crianças que chegam a suas escolas em carro ou em veículos escolares especiais de transporte.” (TRIVIÑOS, 1999,P.81)

O lugar subalterno na educação que reflete o mundo do trabalho é exemplificado por uma situação –já citada anteriormente nesta dissertação– exposta pelo líder afro-americano Malcom X em sua autobiografia. Ele estava na sala de aula e o professor branco perguntou o que ele queria ser quando se tornasse adulto. Ele respondeu que queria ser advogado, mas o professor rebateu dizendo que Malcom podia ser marceneiro, como Jesus tinha sido! Malcom não concorda e discute com o professor que continua a defender que os negros devem ser trabalhadores manuais. Não quero tirar a importância destas profissões, mas demonstrar qual o papel relegado ao negro no mercado de trabalho. Deixe de lado as vendas que cobrem teus olhos e admita: o colonialismo e o escravismo deixaram suas marcas na educação e isso é explicitamente demonstrado quando se vê a educação atual, ao tratar diferente os brancos e os negros quanto a sua formação, já que ao negro é negado o acesso ao Ensino Superior, que seja

unitária quanto ao desenvolvimento da autonomia intelectual e para a instrumentalização técnica para o mundo do trabalho e não fragmentada e parcial. Olhando-se atentamente para a educação de uma época veremos aspectos do trabalho e de como ele é explorado dentro da contradição fundamental entre detentores dos meios de produção e os de força de trabalho.

Fanon (1967 p.11-12) chama a atenção sobre dois elementos correlacionados no que tange à superação do estranhamento do negro em uma sociedade racista: o elemento econômico, ou seja, a superação da miséria material do negro; o elemento subjetivo, ou melhor, a crítica e combate ao processo de construção da máscara branca, de despersonalização e inferiorização ideológica, do violento branqueamento estético e cultural sofrido pelo negro, que consiste em uma internalização deste retrato degradante do negro, criado pelo racismo, a epidermalização. Para compreender melhor esse conceito de Fanon, fez-se necessário buscar o conceito de internalização em Lukács e Mézáros, pois principalmente o último desenvolve uma concepção do processo educativo como processo de interiorização de condutas sociais coniventes com o modo de reprodução metabólica do capital, as quais são necessárias para a inserção do indivíduo na divisão social do trabalho capitalista (MÉZÁROS, 2005, p.45), e para que os seres humanos se submetam ao mundo da práxis fetichizada, utilitária e fragmentada: o mundo do estranhamento. Um exemplo desse processo é a internalização da ideologia do *self made man* da *ethos* capitalista, onde o indivíduo por si só, através de seu trabalho, consegue realizar o sonho utópico-consumista encarnado no *american way of life*. Mas esta maleabilidade social – balizada pelo acesso ao consumo - é apenas uma possibilidade formal nas relações de produção sob a égide do capital, estando ligada a aspectos contingenciais.

Quando este processo necessário ao *modus operandi* capitalista está ligado à aspectos étnico-raciais – como na sociedade brasileira, onde o fenótipo do indivíduo é decisivo para o acesso ao mundo do trabalho – o racismo se torna uma ideologia necessária à internalização, não mais o racismo explícito das superestruturas escravistas, mas ainda sim um racismo estrutural, que se epidermaliza, agora sim, sob forma de branqueamento cultural. A formação social brasileira nunca realmente resolveu a “questão do negro”, pois na dialética da continuidade/descontinuidade, da destruição/conservação, o racismo desenvolveu novas propriedades qualitativas, mas continua sendo a tônica de um discurso que coloca o negro como único responsável pelas mazelas sociais que o flagelam. Uma das novas propriedades qualitativas do racismo brasileiro manifesta-se como assistencialismo, como tentativa paternalista de “ajudar”, mais uma vez “iluminar as trevas infamantes” (MEMMI, 1977, p.72)

do negro.

A epidermalização leva o negro estranhado de si mesmo a uma busca interminável mas nunca consumada: a de ser branco. Adotar os padrões estéticos brancos como universais, como os únicos possíveis, padrões subjetivos que manifestam-se materialmente no corpo negro numa fuga de sua condição étnico-racial. O judeu e o branco pobre, podem esconder sua condição, mas não o negro, o olhar do branco sobre o negro reconhece imediatamente a alteridade, não é eu, é outro: “olha mãe um negro”, relata Fanon que ouviu esta frase de uma criança de mão com a mãe, que o olhou e apontou o dedo, enquanto passeava na rua.

O negro brasileiro, em primeiro lugar, sobre uma inferiorização ideológica pois está marginalizado, não excluído, do acesso ao mundo do trabalho, a tentativa de separação entre o *homo faber* e o *sapiens*, almejada pelos defensores do escravismo, desde a Grécia Antiga, ou melhor a naturalização dessa separação, possui ainda matizes fortes na sociedade brasileira. Não ter emprego no capitalismo traz conseqüências destrutivas para a consciência individual, o desempregado é um ser humilhado, é um não ser para o capital, pois não é produtivo, apesar de estar nas fileiras da população precarizada, de ter um função na lógica de reprodução do capital. Não ter um salário é não ser humano, já que para o capital ser humano é ser *homo economicus*. Quando a esta ideologia, em seu processo de interiorização, é mediada por elementos étnico-raciais, temos uma desastrosa correlação entre o racismo e a *ethos* do capital.

O negro é considerado - pela ideologia racista - inferior, preguiçoso, malandro, sempre em uma analogia do negro como potencialmente criminoso, já que na ideologia racista *o rosto do crime* é em primeiro lugar um rosto *negro*. Se não consegue emprego é porque possui limitações culturais – ou genéticas, em um extremo do racismo biologizante.

O racismo é uma ideologia que cumpriu um papel importante na justificação do *status quo* colonialista e escravista, também servindo posteriormente ao imperialismo. Marx e Engels (1981, p.29) afirmam que:

Se em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa *camara obscura*, é porque este fenômeno deriva do seu processo histórico de vida da mesma maneira que a inversão dos objectos na retina deriva do seu processo directamente físico de vida.

Para tentar explicar as mazelas sócio-econômicas vivenciadas pelos negros, surgem ideologias que colocam a culpa numa suposta inferioridade biológica e/ou cultural do próprio negro. O capitalismo em vez de aniquilar totalmente o racismo – ideologia dos tempos escravistas – o

conservou e o modificou em alguns aspectos, e ainda hoje pode-se afirmar que o racismo cumpre funções importantes na manutenção da hierarquia social, justificando ideologicamente o lugar de cada um na divisão social do trabalho, deixando para o futuro o problema dos descendentes dos trabalhadores africanos cativos que ao serem libertados dos grilhões do escravismo, foram totalmente “libertados”... da possibilidade de possuir meios de produção, principalmente terras, e de se qualificar para lutar por uma vaga no nascente mercado de trabalho capitalista brasileiro. Marx e Engels afirmaram que a inversão da realidade na consciência dos seres humanos decorre de seu processo histórico, ou seja, se o negro pertence às classes exploradas no Brasil, é porque existe uma estrutura que fabrica pobres, como produz *big macs*, e essa estrutura possui uma história, um desenvolvimento no tempo, cheio de percalços, contradições e transformações. Nenhuma estrutura do tecido social pode ser analisada fora do tempo, não quero cair no erro estruturalista althusseriano, onde o materialismo histórico deixa de ser *histórico*.

Se ainda hoje um homem negro é perseguido por seguranças em um *shopping center* – entre outras numerosas situações racistas do cotidiano – é porque o racismo continua presente, e talvez não seja apenas um resquício do escravismo – uma deformação que logo o capitalismo vai supra-sumir, superar (*aufheben*), talvez o próprio capitalismo tenha achado um modo de utilizar o racismo como instrumento de acumulação, de exploração, como uma ideologia que dita quem é qualificado ou não, num *a priori* racista, onde o branco é o apto, e o negro o desqualificado. Mesmo que o negro seja qualificado profissionalmente, ele sofre o preconceito, acaba por ser considerado uma exceção, acaba sendo visto como um “negro bom”, como dizem muitos racistas: “ele é negro, mas é gente boa, é trabalhador”. Já notamos que quando um afro-descendente chega numa roda de brancos, e ele possui alguma qualificação, seja profissional, intelectual, etc..., o “amigo” branco que o apresenta para os outros, sempre ressalta essa qualificação – quase dita o *curriculum vitae* completo do apresentado - coisa que não faria ao apresentar um branco.

Negro e miséria também são inseparáveis na ideologia racista, ao pensar em negros no mundo inteiro, as imagens imediatas são favelas, fome, miséria, etc. Na paralogia rasa do racista ser negro significa ser miserável: se os negros são pobres em sua maioria, deve ser porque não tem condições biológicas e culturais de ficarem ricos. Aqui o quadro fica mais complexo pois se mescla a ideologia racista com ideologias capitalistas que afirmam que o *self-made man* empreendedor, que poupa e investe na produção, será recompensado com uma fatia do bolo de trabalho vilipendiado que é o capital, ou seja, se você trabalha e economiza, você pode

“vencer na vida” e “ser feliz”. Ser feliz na nossa sociedade capitalista do início do século XXI, diga-se de passagem, é ter um poder de consumo avantajado!

“Eles não trabalham, ficam sambando no morro e bebendo cachaça”, disse uma colega na 8ª série do colégio particular em que eu estudava, onde naquele momento não havia nenhum estudante negro na aula; “eles” não estavam lá, podemos falar “deles” sem medo.

Neste sentido, passa-se a falsa idéia de que se alguém acumula bens, o é por mérito individual, pelo seu trabalho e esforço; ou se é pobre, é por falta de dedicação e de esforço. A denominada teoria do capital humano e, mais recentemente, da qualidade total das competências e da empregabilidade constituem-se por excelência no credo ideológico que afirma a visão individualista e falseadora da efetiva realidade. Desmontar essa ideologia é um ato educativo e ético-político fundamental (FRIGOTTO, 2002, p. 19-20).

Esta ideologia – que eu denomino sarcasticamente de *Mito do Tio Patinhas* – serve como apaziguadora da revolta popular, junto é claro com a moral fatalista cristã, muito presente ainda nos sertões e interiores deste País. O pobre sente-se um fracasso e muitas vezes aceita seu destino como algo inexorável, ele não estudou e isso já o selecionou na divisão do trabalho. Mas ele acredita que esse fracasso é dele, e não de uma estrutura concreta que produz “fracassados” como produz celulares, pois outros “venceram na vida”, tiveram sucesso, e no começo eram pobres.

Vê-se que há dois aspectos aqui: “o negro é miserável porque quer”, externalizando a ideologia tipicamente burguesa; e “o negro é pobre, pois é a sua essência”, explicitando a mais tacanha metafísica racista, saída diretamente dos fornos do colonialismo. No Brasil essas duas ideologias são sincréticas, o negro para ter sucesso deve purgar sua negritude tornando-se digerível ao modo branco dominante de ver o mundo, ele pode “chegar lá”, mas sempre haverá limites, segundo o pensamento do racista.

No Brasil costuma-se dizer que o problema maior do negro é econômico e não étnico-racial, se o negro ganha dinheiro, ele será respeitado. Afirimo também que o *leit motiv* do racismo no Brasil está ligado à reprodução material da sociedade, mas em moldes radicalmente opostos à ideologia que deturpa e fragmenta o real, exposta na primeira frase. O estranhamento fundamental do ser humano consiste na divisão do trabalho balizada pela propriedade privada dos meios de produção, onde a maioria trabalhadora objetiva produtos do trabalho que no final não pertencem ao produtor, tornam-se alheios a ele (MARX, 2004, p. 79-90).

O mundo da classe trabalhadora torna-se domínio do “outro”, tornando-se necessariamente opaco e potencialmente não conhecível em virtude do fetichismo da troca de mercado. Eu acrescentaria que, se já houver na sociedade membros (mulheres, negros, povos colonizados minorias de todo tipo) que possam ser conceituados prontamente como o outro, a união da exploração de classe com o sexo, a raça, o colonialismo, a etnicidade, etc... pode produzir toda espécie de

resultados desastrosos. O capitalismo não inventou o “outro”, mas por certo fez uso dele e o promoveu sob formas dotadas de uma alto grau de estruturação. (HARVEY, 1996, p. 101)

Mas com o racismo ocorre um estranhamento também – tanto no branco como no negro - já que sua essência é ser uma ideologia justificadora de uma determinada divisão do trabalho. No colonialismo isso é explícito, onde o negro “é escravizado por sua inferioridade, o branco escravizado por sua superioridade<sup>38</sup>”(FANON, 1967, p.60). Assim o estranhamento ocorre em vários níveis, incluindo o estranhamento-de-si – *selbstentfremdung* – onde o negro não se reconhece como negro e busca embranquecer culturalmente, vestindo, como diria Fanon, uma *máscara branca*.

O estranhamento fundamental do negro é de origem material, o modo como está inserido na divisão do trabalho condiciona sua vida. Mas a ideologia racista é tão potente que mesmo aquele negro que pertence à pequena-burguesia, é um médico, um professor, continua sendo para o racista, um ser inferior, se ele for ao supermercado de chinelo e bermuda, provavelmente algum segurança irá segui-lo. Tudo isso demonstra que o combate ao racismo deve passar, necessariamente, por uma transformação qualitativa nas condições econômicas do negro, associada com a construção de uma contra-consciência que aniquile os resquícios ideológicos do colonialismo e do escravismo, que ainda hoje persistem e são utilizados pelo capitalismo hodierno.

A especificidade do racismo brasileiro consiste em sua capacidade de se tornar velado, escamoteado, escondido por trás do véu mítico da chamada “democracia racial” brasileira. É a tese conhecida e baseada no luso-tropicalismo e em Gilberto Freyre, que afirma ser o Brasil um país onde as raças misturam-se harmonicamente, sendo o preconceito racial secundário. Fernandes (p.59, 1989) afirma que “o preconceito e a discriminação se ocultavam por trás do tratamento assimétrico, do branco da classe dominante (e de outros tipos de brancos)[...]”.

Em 1976, numa pesquisa nacional, o IBGE encontrou 136 definições de cor da pele, em todo o país. De puxa-pra-branco a burro-quando-foge, passando por trigueiro, turvo, branco-sujo, saraúba, lilás, baiano, canelado, azul, cor-de-cuia e até fogoio, o brasileiro se define como qualquer coisa, menos como negro. (PIMENTEL, 1997, p. 26)

É o que Darcy Ribeiro em sua obra “Povo Brasileiro” (apud PIMENTEL, 1997, p.26) chama de racismo assimilacionista ou seja:

[...]se dilui a negritude numa vasta escala de gradações, que quebra a solidariedade,

---

<sup>38</sup> “[...]enslaved by his inferiority, the White man enslaved by his superiority[...]”.

reduz a combatividade, insinuando a idéia de que a ordem social é uma ordem natural, senão sagrada. O aspecto mais perverso do racismo assimilacionista é que ele dá de si uma imagem de maior sociabilidade, quando, de fato, desarma o negro para lutar contra a pobreza que lhe é imposta, e dissimula as condições de terrível violência a que é submetido.

A perversidade do racismo brasileiro consiste em diluir o negro numa escala de gradações de cor - mulato, marrom, pardo - o que diluí também as possibilidades de união e de luta. Aqui, num reluzente e falso jardim da suposta “cordialidade racial” -como diria o poeta romano Virgílio - *latet anguis in herba*<sup>39</sup>, o que afirma também o *rapper* Mano Brown ao cantar que “no meu País o preconceito é eficaz, te cumprimentam na frente, te dão um tiro por trás”. O branco racista *enrustido*, por viver numa sociedade pluri-racial, muitas vezes veste uma máscara social-diplomática, hipócrita e “politicamente correta”, mas quando está entre “iguais” solta sua língua e deixa a podridão fluir sem nenhum escrúpulo. O negro para fugir de sua inferiorização, tanto econômica, como “cultural”, muitas vezes veste a *máscara branca* de que falou Frantz Fanon, ou seja, sofre a epidermalização, o embranquecimento cultural, principalmente estético. O racismo além de despersonalizar o negro, justifica o seu papel subalterno na divisão de classes de uma sociedade que em muitos aspectos se aproveitou das superestruturas escravistas do passado e que na verdade estão muito vivas e sendo aproveitadas pelo capitalismo.

O racismo no Brasil é reforçado a partir da criação de estereótipos de beleza, nas novelas da TV principalmente, onde o galã branco de olhos claros é o protagonista e o negro sempre secundário, malandro, bêbado, etc.. As mulheres negras quando não são empregadas domésticas, são mostradas numa sensualidade exótica como se a afro-brasileira só servisse para sexo, enquanto a branca, geralmente ingênua e doce, é a mulher digna de casamento.

A “questão do negro” é corrente desde o colapso do escravismo colonial, o que fazer com os milhões de ex-escravos? – perguntavam-se os nascentes capitalistas brasileiros<sup>40</sup>. A escolha foi deixá-los a própria sorte, sem terra, sem nenhum meio de produção, sem condições de se inserir no mercado de trabalho capitalista em desenvolvimento no Brasil do começo do século XX devido às ondas migratórias de europeus que – desde 1824, com os alemães, e 1875 com os italianos - substituíam a força de trabalho negra após o fim do escravismo<sup>41</sup>. Os

<sup>39</sup> “A serpente se esconde sob a erva” .

<sup>40</sup> Como afirma PINSKY (1994, p. 15-16): “Nos últimos anos da escravidão, estabeleceu-se uma discussão que tem algo de kafkiana: o que fazer com os negros. [...] O negro, que não pedira para vir ao Brasil – na verdade fora trazido – e muito menos desejara ser escravo, passa, como dissemos, parecendo pesadelo de Kafka, a ser acusado de ter sido escravo [...]”.

<sup>41</sup> “A ideologia do branqueamento foi defendida por homens como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Euclides da Cunha, entre outros. Todos eles contrários à escravidão, mas imbuídos do racismo e da ideologia de inferioridade

afro-brasileiros, após mais de 300 anos de escravidão foram escamoteados e simplesmente trocados pela força de trabalho imigrante européia, assim como se troca a peça de uma engrenagem. Sem meios de produção, sem espaço para vender sua força-de-trabalho devido à concorrência com o trabalhador europeu, a maioria da população brasileira foi jogada à miséria.

Por outro lado o capitalismo, que possui o poder monstruoso de transformar tudo em mercadoria, vem tentando integrar o negro como consumidor, aproveitando-se de sua cultura, tornando-a produto da indústria cultural. Vejo uma crescente onda de produtos “black”, são xampus, aparelhos para alisar cabelo, roupas e acessórios baseados no modo negro e periférico de se vestir. Vejo a moda em andamento da música “black”, onde brancos da pequena-burguesia frequentam bares que tocam música negra. De escravo a marginalizado, direto a consumidor/produto, nunca a sociedade almejou que o negro seja sujeito que intervém na sua realidade circundante, a saída imposta pelo capitalismo é a inserção de uma pequena camada de negros no “sonho consumista”.

### 3.3 COLONIALISMO, CAPITALISMO, RACISMO E EUROCENTRISMO

É importante a compreensão das relações entre racismo e educação, já que “o racismo[...] não é só uma atitude[...]. O racismo é, também, uma teoria, defendida em livros e salas de aulas com argumentos e teses ‘científicas’. [...]” (SANTOS, 2002, p.9).

A escola como um não lugar para os negros constituiu-se pela invisibilidade, pelo esquecimento. E também pelas políticas de negação do reconhecimento direito às diferenças. A história da educação do negro traz para o nosso convívio determinações históricas de exclusão. Mas, também, traz possibilidades pelas identidades que revela, pelas formas de resistência cultural, pela tradição da história resguardada pelas práticas educativas populares, pelos valores ancestrais perpetuados pela memória dos mais velhos. (ROMÃO, 2005, p.17)

Estas relações, em parte, se manifestam hoje sob a forma da invisibilidade dos temas ligados à História da África, na convivência de muitos professores com atos racistas ocorridos na sala de aula, devido principalmente a falta de preparação do docente para lidar com as tensões étnico-raciais na escola. Racismo e educação são velhos conhecidos no mundo ocidental: o colonialismo e depois o imperialismo utilizaram-se da educação para propagar suas ideologias que inferiorizavam o colonizado e cumpriam um papel de justificação da “missão

---

inata dos negros. Como exemplo dessa afirmação temos na obra *O Abolicionismo*, de Joaquim Nabuco, uma explicação para o que se pretendia ao abolir a escravidão: “Absorver o sangue caucásico vivaz, enérgico e sadio que certamente embranqueceria o nosso povo”. (SILVA, 1995, p. 26)

civilizadora” européia. Essa “missão civilizadora” foi um sentimento geral dos europeus no século XIX, e influenciou de modo particular a ideologia do “Destino Manifesto” estadunidense ainda vigente no maniqueísmo dos “cruzados” do atual governo de George W. Bush.

Este estudo sobre a Lei 10.639/2003, sobre a formação de professores e o ensino de História da África, lança alguns aspectos que visam a compreensão das relações entre educação, racismo e eurocentrismo dentro do campo da História. O ensino de História da África é quase nulo nas aulas das escolas de nível fundamental e médio: o continente africano e seus povos só são citados quando o europeu branco e cristão entra em contato com eles. O eurocentrismo está presente em livros, em formas de dividir a História e também em mapas geográficos. Acredito que o racismo é reforçado pelo eurocentrismo que não passa de uma cosmovisão onde a Europa é colocada como centro de uma “História Universal” e em algumas versões é colocada como única civilização possível e como detentora de um destino civilizador. Todos os povos possuem algum grau de etnocentrismo, mas em alguns casos – guerras, expansão, conquistas – esta concepção narcisística torna-se hiperdimensionada, ajudando no desenvolvimento e sustentado ideologias racistas biologizantes, preconceitos e discriminações raciais.

O racismo aparece, assim, não como pormenor mais ou menos ocidental, porém, como elemento consubstancial do colonialismo. É a melhor expressão do fato colonial, e um dos traços mais significativos do colonialista. Não apenas estabelece a discriminação fundamental entre colonizador e colonizado, condição *sine qua non* da vida colonial, mas funda sua *imutabilidade*. Somente o racismo permite colocar na eternidade, substantivando-a, uma relação histórica que começou em certa data. (MEMMI, 1977, p.71)

O racismo é uma ideologia que se fortaleceu a partir do momento em que a Europa torna-se a potência material mundial através do colonialismo e posteriormente imperialismo.

A construção de um olhar exótico sobre a África resvalou para o racismo no momento em que se desejou retirar da população seu poder de participação política. Não é à toa que o discurso racista surge no momento em que o continente africano aparece diante do olhar dos europeus como um território de imensas riquezas ainda preservadas ou em que, nas colônias, o processo de conquista da liberdade por parte dos ex-escravos seja efetivado. (SANTOS, 2002, p.287)

Quanto ao *colonialismo*, Ferro (1996, p.37-38) afirma que:

A dominação dos colonizadores e suas conseqüências deram origem a várias situações-tipos; algumas de suas características conseguiram sobreviver, parcialmente, até mesmo à descolonização. Assim podemos distinguir:

- [1]a *colonização de tipo antigo*, de tipo expansionista, num estágio de livre concorrência do desenvolvimento capitalista. O caso da Argélia; conquistada em 1830, figura como um de seus últimos exemplos;
- [2]a *colonização de tipo novo*, ligada à Revolução Industrial e ao capitalismo financeiro, que se aplica à maioria das conquistas francesas posteriores a 1871, ao Marrocos sobretudo, ainda que essas conquistas envolvam outras considerações; igualmente desse tipo é a política de expansão da Grã-Bretanha e da Alemanha na África Oriental e na África do Sul etc.;
- [3]o *imperialismo sem colonização*, por exemplo, no Império Otomano – a título provisório, como demonstra o caso do Egito em 1881. Ele se desenvolveu de modo mais puro – ou seja, sem a idéia de instalar colonos[...]Esse imperialismo sem bandeira sobreviveu aos movimentos de independência da segunda metade do século XX.

Tratarei como colonialismo, o primeiro e o segundo caso, sendo que o segundo já está relacionado com a nova fase em que o capitalismo estava entrando: a fase monopolista, do capital financeiro, ou seja, a fase do imperialismo. Entendo o colonialismo como o sistema que se valorizou a partir do século XIX com as necessidades do capitalismo industrial europeu de buscar fontes de matérias-primas e de novos mercados para seus produtos industrializados. Assim as potências colonialistas como Inglaterra e França, anexam territórios, exercendo o controle político direto destes. A troca desigual, reforçada pela monopolização da economia colonial pela metrópole, que compra por preços baixos a matéria-prima e vende por preços altos seus produtos, aumenta os lucros dos colonizadores. Quanto ao neocolonialismo, N´Krumah (1967, *Introdução*) afirma que sua essência:

[...]é de que o Estado que a ele está sujeito é, teoricamente, independente e tem todos os adornos exteriores da soberania internacional. Na realidade, seu sistema econômico e portanto seu sistema político é dirigido do exterior.

Mesmo após sua independência formal, algumas ex-colônias continuam sendo dominadas pela ex-metrópole e/ou por outras “neometrópoles”, que se utilizam de novas formas de dominação, perpetuando a exploração. Por *imperialismo* entendo a fase em que o capitalismo entrou, no final do século XIX, onde, segundo Lênin ( 1987, p.88):

[...]se afirma a dominação dos monopólios e do capital financeiro, onde a exportação dos capitais adquiriu uma importância de primeiro plano, onde começou a partilha do mundo entre trustes internacionais e onde se pois termo à partilha de todo território do globo, entre as maiores potências capitalistas.

Lênin absorveu as teorias de Hobson e de Hilferding, esquematizando-as, deixando-as mais precisas e criticando-as no que julgou necessário, já que, segundo Lênin, principalmente Hobson, tinha uma visão reformista. Para Hobson o imperialismo era uma seqüela natural da injustiça social do capitalismo: devido às baixas taxas de benefício no mercado interno para a

inversão de capital excedente, busca-se assim inverter o capital no exterior, e as colônias oferecem mão-de-obra barata e desorganizada, além de estar próxima das fontes de matérias-primas. Assim, dentro da visão de Hobson, uma reforma social interna nos países capitalistas poderia acabar com o imperialismo. O austríaco Hilferding desenvolveu o conceito de capital financeiro, que nada mais é que a fusão do capital bancário com o industrial, ocorrendo grande concentração de poder industrial nas mãos dos bancos. Deve-se ressaltar que, segundo Fieldhouse (s.d., p.50-73), a teoria acerca do imperialismo de Lênin se encaixa melhor nos casos dos Estados Unidos e Alemanha, e o conceito de imperialismo de Hobson, por ser muito menos rigoroso que o de Lênin, aplica-se tanto quanto nestes últimos países como na França e Grã-Bretanha, que não possuíam uma monopolização tão poderosa como nos EUA, mas que tinham um grande volume de exportação de capital.

O colonialismo, na época imperialista, continua a ter um papel fundamental, mas agora, devido às baixas taxas de inversão de capital na metrópole e ao advento da 2ª Revolução Industrial, as potências coloniais buscam inverter capital na colônia, devido principalmente ao baixo preço da força de trabalho e a proximidade dos recursos naturais a serem explorados. Assim constrói-se uma infra-estrutura básica que possibilite o aumento dos lucros da metrópole. As ferrovias são o maior exemplo dessa infra-estrutura básica, sendo que a indústria desenvolvida é somente ligada às etapas iniciais da transformação da matéria-prima. Assim o imperialismo pode agir tanto em colônias, “semicôlonias” ou territórios independentes politicamente.

Para a melhor compreensão das diferenças entre racismo e eurocentrismo, é necessário explicitar que considero que o eurocentrismo é uma tendência cultural etnocêntrica que está intimamente ligada com o racismo ocidental-branco, associado ao sentimento de considerar os outros povos inferiores culturalmente, meros apêndices da Europa, que seria o farol irradiador do mundo em termos de civilização. Este sentimento já é antigo no mundo ocidental: lembremos dos “civilizados” gregos e romanos e dos “bárbaros” persas, visigodos, etc. O Brasil por ter sido colônia européia, e particularmente o Rio Grande do Sul, por ter recebido grandes contingentes de mão-de-obra européia, importou a ideologia eurocêntrica que sustentava o colonialismo e sua ideologia racista e posteriormente o imperialismo.

Quanto à ideologia do colonizador, Memmi (1977, p.72) diz:

Portador de valores da civilização e da história, cumpre uma missão: tem o grande mérito de iluminar as trevas infamantes do colonizado. Que esse papel lhe traga vantagens e respeito nada mais justo: a colonização é *legítima*, em todos os seus aspectos e conseqüências.

O racismo atual tem suas bases teóricas fundamentais na *eugenia*, onde se defende que as “raças superiores” não devem se misturar com as “inferiores” pois isso degeneraria a cultura dos “superiores”. O mais conhecido teórico racista do século XIX foi o Conde de Gobineau<sup>42</sup>, diplomata e etnólogo que externou suas idéias tacanhas no seu *Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas* de 1853. Nessa obra o autor defendia a supremacia biológica da raça branca, mais precisamente a ariana, que deveria continuar “pura” para não perder seus “gens de civilização”. O nazismo bebeu diretamente nessa fonte pútrida<sup>43</sup> e, o Brasil, também foi influenciado por essa teoria, na ideologia do branqueamento, defendida principalmente por Oliveira Vianna, onde se afirmava que o Brasil devia importar força de trabalho européia para diluir o “sangue negro” existente aqui para que, desse modo, o País se desenvolva.

A inferiorização do outro é a condição básica da ideologia racista, sub-humanos merecem a escravidão já que não são parte da Cultura e sim da Natureza. O racismo é um pré-conceito que geralmente se pretende científico, o racista acredita piamente que é superior ao outro. Ele coloca o biológico como determinante no desenvolvimento humano. Mas acredito que não haja essência humana que preceda a existência; a essência se faz, se constrói na *práxis humana*, portanto o racismo é metafísico porque visa eternizar diferenças culturais provenientes de processos históricos diferenciados. Se há uma essência humana é de ser o *ser-da-práxis*, assim ela é uma *vir-a-ser* constante. (LIPPOLD, 2005, p.8)

O racismo penetra em todos os poros da sociedade, até as palavras estão carregadas dessa ideologia.

Pretidão, escuridão, sombras, noite, os labirintos da Terra, profundezas abismais, denegrir a reputação de alguém; e do outro lado, o olhar brilhante da inocência, a pomba branca da paz, mágica, luz celestial. Uma magnífica criança loira – quanta paz há nesta, quanta alegria, e acima de tudo quanta esperança! Não há comparação com uma magnífica criança preta[...] Na Europa, e isto deve ser dito, em todo país civilizado e civilizador, o Negro é o símbolo do pecado. O arquétipo dos valores mais baixos é representado pelo Negro<sup>44</sup>. (FANON, 1967, p.189, tradução minha)

---

<sup>42</sup> O Conde de Gobineau esteve no Brasil em 1870, e era “[...] amigo de D. Pedro II e contrário à miscigenação, uma vez que via o miscigenado como um produto degenerado. Como solução para uma degeneração genética, que ele previa se efetivaria no Brasil em menos de duzentos anos, devido à mistura de raças, pregava a ‘purificação’ com o sangue europeu. Gobineau escreveu que, excluindo D. Pedro II ‘todo mundo é feio aqui, mas incrivelmente feios; como macacos’ ( CHIAVENATO, 1986 apud SILVA, 1995)

<sup>43</sup> Como dizia Fanon (1968, p.71): “[...]que é o fascismo senão o colonialismo no seio dos países tradicionalmente colonialistas?”. Ribeiro (2000, p.156) afirma “que o nazismo alemão, enquanto visão de mundo[...]é uma radicalização e um transbordamento das posições do imperialismo capitalista” e das ideologias pertinentes à conquista colonial. Os nazistas, impossibilitados de se expandir para novos espaços, revolvem reorganizar sua própria sociedade alemã em moldes coloniais, criando inclusive as categorias de “segunda classe”, que eram diferenciadas legalmente, assim como os nativos o eram nas colônias.

<sup>44</sup> “Blackness, darkness, shadow, shades, night, the labyrinths of the earth, abysmal depths, blacken someone’s reputation; and, on the other side, the bright look of innocence, the white dove of peace, magical, heavenly light. A magnificent blond child –how much peace there is in that phrase, how much joy, and above all how much hope! There is no comparison with a magnificent black child[...]In Europe, that is to say, in every civilized and civilizing country, the Negro is the symbol of sin. The archetype of the lowest values is represented by the

Fanon, em sua escrita adentra no mundo das palavras e imagens que muitas vezes são meios de reprodução do racismo. Depois de ler este trecho da obra de Fanon, fiquei observando os comerciais de televisão e cheguei a conclusão que ainda hoje essas analogias são utilizadas, isso fica explícito nas propagandas: são raros os atores negros, e quando aparecem são estereotipados como exóticos ou luxuriosos. Mas quando as propagandas querem suscitar nos espectadores sentimentos de amor, pureza, ternura, beleza, o que aparecem são imagens de loiros de olhos azuis; se um estrangeiro olhar os canais brasileiros hegemônicos, sem conhecer o Brasil, pensará que aqui é uma nação predominantemente branca, devido ao simulacro criado pela nossa mídia.

Vou seguir o exercício de Malcom X, abrindo um dicionário, neste caso o software *Novo Aurélio Século XXI versão 3.0* e procurando e destacando alguns dos significados das palavras negro e branco:

**Negro** (ê). [Do lat. nigrū.]

Adj.

1. De cor preta. 2. Diz-se dessa cor; preto. 3. **Diz-se de indivíduo de etnia, ou raça negra.** 4. Preto (6). 5. **Sujo, encardido, preto.** 6. Preto 7. **Muito triste; lúgubre: &** 8. **Melancólico, funesto, lutuoso.** 9. **Maldito, sinistro.** 10. **Perverso, nefando.**

S. m.

11. Indivíduo de etnia, ou de raça negra. 12. P. ext. Escravo (4).

**Branco** [Do germ. blank, 'luzidio', 'brilhante', acepç. que sobrevive na expr. arma branca.]

Adj.

1. Diz-se da impressão produzida no órgão visual pelos raios da luz não decomposta. 2. Da cor da neve, do leite, da cal; alvo, cândido. 4. Claro, translúcido. 5. Pálido, descorado: 2 6. Prateado, argentado, argênteo. 7. Que tem cãs; encanecido. 8. Diz-se de indivíduo de pele clara. 9. **Fig. Sem mácula; inocente, puro, cândido, ingênuo.**

Ao procurar as palavras com a raiz negro ou preto, neste dicionário que é um dos mais consultados no Brasil, vê-se que sempre estão relacionadas com difamação, maldade, sujeira, etc. Mas através da luta dos afro-descendentes no Brasil, a palavra negro foi transformada em seu significado, *say it loud, i'm black and proud*, diz a música de James Brown que embalava os bailes periféricos nos anos 70.

A palavra *negro* é como uma maldição que não deve ser pronunciada. O branco racista xinga e grita, *seu negro!* O branco racista-hipócrita – o que se esconde atrás de um suposto *politicamente correto*, de uma máscara social-diplomática - prefere chamar o afro-brasileiro

de *moreno, marron-bombom*. Quando acuado por questionamentos sobre o seu suposto racismo, o branco geralmente repete uma resposta já padrão: “*Eles* são mais racistas do que *nós*” Aqui vemos que o termo *eles* já diz muita coisa sobre como se coloca o outro como distante, como uma se fosse uma outra humanidade diferente da *nossa*.

O racismo se epidermaliza na sua própria vítima, que muitas vezes para fugir da condição oprimida, se perde no outro, estranhando a si mesmo. Aqui se revela o que Fanon chamou de construção da *máscara branca*, onde a vítima do racismo almeja ser branco culturalmente, esteticamente. Quer fugir dos estereótipos, se o negro é feio e o branco belo, ele quer ser branco, iniciando um violento processo de despersonalização e auto-aniquilação do seu ser.

Em nome daquilo que deseja vir a ser, empenha-se em empobrecer-se, em arrancar-se de si mesmo. [...] O esmagamento do colonizado está incluído nos valores dos colonizadores. Quando o colonizado adota esses valores, adota inclusive sua própria condenação. Para libertar-se, ao menos é o que pensa, aceita destruir-se. O fenômeno é comparável à negrofobia do negro, ou ao anti-semitismo do judeu. As negras se desesperam alisando os cabelos, que anelam sempre, e torturam a pele a fim de embranquecê-la um pouco. (MEMMI, 1977, p. 107)

Esta fuga de si-mesmo, de sua origem étnica, de sua condição concreta, nunca pode ser completada, pois por mais que o negro “embranqueça”, aos olhos do racista, sempre será um negro, nunca será aceito totalmente. É por isso que o combate ao racismo deve partir de uma auto-valorização do afro-descendente, de suas origens e de sua cultura, para que, desde a infância, negros e também brancos tenham respeito pela cultura e história negra e a vejam como fundamental na formação do Brasil.

Alguns exemplos do racismo e do eurocentrismo na educação colonial demonstram que o passado ainda existe sob forma anulada no presente. O deputado francês Auguste Burdeau (apud POERNER, 1966, p.42), em 1892, fez uma recomendação aos professores primários argelinos, apesar de estar se referindo aos árabes e kabyles, seu discurso diz muito das relações entre educação e racismo no geral; podemos averiguar que este discurso ainda sobrevive hoje na questão do racismo contra o negro na educação:

O professor dos indígenas deve ser muito mais um agente geral da civilização elementar do que um mestre primário na acepção ordinária do termo. Seria, igualmente, melhor não dedicar muito tempo à História da Antiguidade e da Idade Média, que ocupa metade dos currículos, nem tampouco às catástrofes de nossos governos e às revoluções que ocupam uma parte da outra metade do programa. Uma coisa é formar os futuros cidadãos, os espíritos livres, racionadores, críticos mesmo; outra coisa é iniciar os pobres árabes ou kabyles nas primeiras noções da língua francesa, do cálculo, em algumas idéias sãs sobre o respectivo lugar da Argélia e da França no mundo das descobertas e nas idéias que constituem a força da civilização moderna...É importante, ainda, que os indígenas tenham de nossa pátria a idéia mais pura e elevada: nós daremos, por conseguinte, aos nossos alunos, através de lições

apropriadas a sua idade e ao seu nível cultural, as noções sobre a grandeza da França, sobre sua força militar, sobre sua riqueza. Nossa situação seria bem mais sólida se os indígenas começassem a pensar: os franceses são fortes e generosos; são os melhores amos que poderíamos ter.

Acima vê-se de modo direto essa ideologia que foi aplicada aos africanos, sejam eles bahutu, malgaxes ou berberes, e também aos nativos americanos. A similaridade do discurso para todos os povos não-europeus é bastante explícita. Trago como exemplo as palavras do ideólogo colonialista espanhol do século XVI, que defendia a teoria aristotélica da servidão natural dos povos inferiores, chamado, Juan Ginés Sepúlveda, tiradas de uma obra de Alejandro Lipschutz, chamada *El problema racial en la conquista de América e el mestizaje* (apud DOS SANTOS, 1994. p.24-25):

Os espanhóis têm todo o direito de exercer seu domínio sobre estes bárbaros do Novo Mundo e ilhas adjacentes, os quais em prudência inteligência e toda espécie de virtudes e sentimentos humanos são tão inferiores aos espanhóis quanto as crianças com relação aos adultos, as mulheres em relação aos homens, pessoas cruéis e desumanas com relação a pessoas mansas, pessoas desequilibradas com relação a pessoas equilibradas; e, enfim, estou prestes a admitir que com relação aos espanhóis estão na posição de macacos em relação a homens.[...] São como porcos: estão sempre olhando pro chão, como se nunca tivesse visto o céu.[...]Tudo isto não prova que eles são escravos de natureza?[...]Esses homenzinhos tão bárbaros, tão incultos, tão desumanos...

O Frei Bartolomé de Las Casas (2001, p.51) - que foi contemporâneo e inimigo direto de Sepúlveda inclusive, nos fala um pouco da “humanidade” dos conquistadores espanhóis que em uma ocasião, no processo de conquista da América, enterraram

[...]a espada no ventre das mulheres e meninas e das oitenta não deixaram uma só com vida. Os índios se dilaceravam o peito de tristeza e de dor, lançando gritos e dizendo: Ó homens maus, ó cruéis espanhóis, é assim que matais as hiias? Nesse país dão o nome de hiias às mulheres, com se quisessem dizer: Matar mulheres é ato de homens abomináveis e cruéis como feras.

A educação colonial era um dos modos de reproduzir e perpetuar essas ideologias, pois a educação e “[...]el conocimiento colonizado perpetúa la estructura jerárquica de la sociedad” (CARNOY, 1978, p.15-16). A escola colonial tinha dois papéis principais: formar colonizadores e colonizados, os primeiros aprendendo a dominar, os segundos a serem dominados. A escola para o colonizado geralmente servia para formar uma camada de nativos que servisse de elemento intermediário entre os interesses metropolitanos e a força de trabalho das *plantations*, que também era submetida às novas relações de produção.

No caso específico do ensino de História, essa passa a ser obra apenas dos europeus, a História acaba por servir como uma justificação da dominação presente, constróem uma

“História Geral”, baseada no quadripartismo francês, que nada mais é do que uma visão etnocêntrica. Nessa História “Geral” não há espaço para a África, pois muitos pensadores e historiadores eurocêntricos - Hegel, Coupland, Gaxotte, Charles-André Julien, etc...- negaram que a África fosse uma parte histórica do mundo, sustentando teorias racistas e, escamoteando os grandes desenvolvimentos produzidos neste continente-berço da humanidade. Hegel, mesmo com toda sua genialidade que deu luz a uma visão dialética da realidade, ainda que idealista, não pode fugir da ideologia eurocêntrica típica de seu tempo. Afirmou que a África era ahistórica, não se desenvolvia, era inerte. Diz Hegel (apud DUSSEL, 1993, p.19-20):

A África é em geral uma terra fechada, e conserva este seu caráter fundamental. Entre os negros é realmente característico o fato de que sua objetividade, como, por exemplo, Deus, a lei, na qual o homem está em relação com sua vontade e tem a intuição de sua essência...É um homem em estado bruto.[...]A África... não tem propriamente história. Por isso abandonamos a África para não mencioná-la mais. Não é uma parte do mundo histórico; não representa um movimento nem um desenvolvimento histórico... O que entendemos por África é algo isolado e sem história, sumido ainda por completo no espírito natural, e que só pode ser mencionado aqui, no umbral da história universal.

Não é só o idealismo de Hegel que se deve negar, mas também o seu eurocentrismo! Cabe empreender *a negação da negação* do africano como ser natural e não histórico, cabe aniquilar a ideologia que coloca o europeu-branco como sujeito e o africano como objeto. Tudo isso somente prova uma coisa: a realidade histórica é dialética! O homem que tanto negou a África como um espaço histórico, foi o mesmo que ajudou a fundamentar – positivamente - uma visão que almeja combater qualquer tipo de dogma metafísico, baseado em essências fixistas do ser humano, como o racismo: o materialismo dialético!

Uma das bases culturais da civilização ocidental é a Grécia Antiga, que por sua vez foi influenciada por culturas orientais e africanas; o Renascimento não ocorreria sem a influência dos muçulmanos, suas técnicas e ciência; o que quero afirmar com esses exemplos, é que nenhum povo parte do nada para se desenvolver, a reprodução da vida material, as técnicas que possibilitaram o desenvolvimento dessa reprodução, são frutos de vários povos do mundo e sua contribuições. Reafirmo: não há espaço para eurocentrismo no materialismo histórico!

A historiografia tradicional, limitada pelos documentos escritos -fontes da “verdade histórica”- afirmou que a maioria das sociedades africanas não possuía história porque não tinham escrita. Se a África não teve um Homero para escrever epopéias, como disse Gaxotte, por outro lado possuiu um Bala Faseké, o grandioso *griot* malinquês de Sundjata, que como tantos outros *griots* passou a vida transmitindo a “herança do ouvido” (KI-ZERBO, 1999, p. 11).

Em muitas destas sociedades a palavra além de mágica - essencial para religiões como as de origem *jeje-nagô*<sup>45</sup> - era um instrumento de conservação da história e das tradições dos seus povos. Os *griots* além de historiadores e menestréis, eram responsáveis pela memorização de linhagens reais, outros iam de povoado em povoado, de tribo em tribo, contado e cantando histórias tradicionais daquele povo, geralmente acompanhados de instrumentos musicais. Quando um *griot* chegava era o momento de repassar para todos a “herança do ouvido”, metaforicamente o *griot* era uma verdadeira “biblioteca ambulante”. Quando criticam a viabilidade da história das sociedades ágrafas africanas, os ideólogos etnocentristas esquecem que a oralidade tem a equivalente eficácia e é tão subjetiva quanto uma fonte escrita pode o ser, apesar do mito positivista criado por Ranke, que dita que as fontes e os fatos falam por si mesmos, vigorar na historiografia tradicional etnocêntrica. Apesar da subjetividade, o profissional historiador responsável, através da comparação de relatos orais com fontes escritas ou arqueológicas, muitas vezes descobre a similaridade entre o oral e as outras fontes. A África, portanto, possui **história** e **História**.

Outro erro que deve ser combatido é o de que a África é um todo homogêneo: não é verdade. O continente africano é heterogêneo em termos de diversidade econômica, social, cultural e geográfica. A mídia atual, além da educação oficial, tem também o seu papel na reprodução dessa ideologia, pois a África sempre aparece nesses meios como um continente miserável onde reinam o tribalismo e a irracionalidade. É sempre submissa e passiva, nunca sujeito de sua própria história.

Todas essas ideologias são reproduzidas na escola até os dias de hoje, pois como afirma Carnoy (1978, p.31):

[...] el imperio y el colonialismo a la antigua y los grandes imperios del siglo pasado [século XIX] están desmantelados, pero los sistemas educativos de las ex colonias siguen en gran parte intactos después de la independencia. Las materias, el lenguaje y en algunos casos incluso la nacionalidad misma de los maestros proceden del período colonial.

Estes são alguns dos aspectos do neocolonialismo, ou seja, por trás de uma suposta autonomia cultural, está estampada a continuidade de mecanismos de reprodução de ideologias racistas.

---

<sup>45</sup> Na verdade, estas denominações se referem ao povos ewes orientais e ocidentais –fons, mahis, etc. – e aos iorubas – ketus, etc... – os chamados sudaneses, que vieram para o Brasil à partir do século XIX. Antes deles, o tráfico só comercializava “peças” bantu. Ver Apêndice C.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROPOSTA DE EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/2008 E DA LEI 10.639/2003**

Após o acompanhamento do desdobramento do fenômeno estudado, suas particularidades, seu desenvolvimento desde sua origem, suas transformações quantitativas e qualitativas, suas correlações e mediações – a interação entre as propriedades, partes e elementos - suas contradições, obteve-se um conhecimento sistematizado, que levou em conta o interno e o externo, que buscou destruir a pseudoconcreticidade em que o fenômeno estava mergulhado. Mas para o método dialético, interpretar o fenômeno é indissociável da ação de transformar o fenômeno. Assim este capítulo final da dissertação objetiva elaborar tópicos que apoiem o pensar e agir dos sujeitos envolvidos neste processo de implementação do ensino de História da África na UFRGS.

No início da pesquisa lancei o meu problema: Que possibilidades, segundo os professores e estudantes, têm os dispositivos da Lei 11.645/2008, da antiga Lei 10.639/ 2003 e do Parecer 003/004, de concretizar-se na prática de ensino da formação de professores de História que se realiza na UFRGS?

Analisando as representações sociais destes sujeitos da formação de professores de História na UFRGS, cheguei à conclusão provisória de que as possibilidades de efetivação do ensino de História da África na UFRGS através da Lei 10.639/2003, hoje Lei 11.645/2008 ainda são *formais*, ligadas a aspectos contingenciais, a ações individuais, mas podem se tornar *reais* se superadas algumas contradições importantes, como a entre as disciplinas obrigatórias baseadas no quadripartismo francês e as opcionais, como a de História da África. O ensino de História africana se desenvolveu, mas não há ainda um ensino de História Africana estruturado. Todos exaltam a importância da Lei 10.639/2003, apesar de não conhecê-la

integralmente, sejam professores ou estudantes. Ocorreu um desenvolvimento do interesse de estudantes quanto ao tema que agora é reforçado pela aprovação do ingresso via cotas étnico-raciais, mas não um salto qualitativo.

No decorrer da pesquisa conheci: os conteúdos específicos da Lei 11.645/2008, da Lei 10.639/2003 e do Parecer 003/004, nos aspectos que me interessam especialmente que dominem os professores e estudantes, desses documentos legais; os meios materiais técnico-pedagógicos que existem e que os professores e estudantes necessitam para responder às exigências da academia no campo da História e da Cultura africanas; o currículo de formação de professores de História na UFRGS e a representação quantitativa que a história e a cultura africanas tiveram, e terão, com os dispositivos legais nesse currículo; os antecedentes do processo de presença histórica dos recursos legais mencionados, a lei e o parecer; as representações sociais dos estudantes e professores acerca dos dispositivos legais e do Ensino de História Africana.

Agora busco alcançar o último objetivo exposto na apresentação, ou seja: sugerir, à luz dos resultados do estudo, mudanças e transformações na organização do currículo, nas deficiências técnico-pedagógicas e nos processos seletivos que reproduzem a não-presença do negro no Ensino Superior.

Criei tópicos/propostas para este intento e desenvolvemos aqueles que cabem ser esmiuçados:

- **Transformação no currículo: o quadripartismo, as disciplinas, pedagogia, prática e teoria.**

O professor que trabalha 40 horas por semana, mal consegue dar conta das tarefas cotidianas da escola. Como exigir que esse professor se prepare para o ensino de algo que nunca foi ensinado para ele – lembremos *que o educador também tem que ser educado* - um esforço que é sempre limitado pela própria condição material do professor. Além de tudo – e aqui entra o racismo brasileiro – o professor, principalmente o branco, muitas vezes não tem interesse em conhecer a História da África, ele muitas vezes partilha da ideologia racista que inferioriza o negro, sua cultura e sua história. Como diz Cunha Jr.<sup>46</sup> (s.d.): “O elemento básico para Introdução à História Africana não está na história africana e sim na desconstrução e eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras.” Esta afirmação

---

<sup>46</sup> Cunha Jr. (s.d.) construiu uma cronologia da História Africana – Vide ANEXO E - que apesar dos limites da linearidade de uma cronologia, pode servir de guia, já que pouco se sabe sobre longos períodos da História da África anterior ao colonialismo europeu.

parece-nos fundamental, pois a sociedade brasileira continua a reproduzir ideologias racistas, advindas de nossa passada sociedade escravista colonial, que hoje em pleno capitalismo, servem ainda como meios de justificar a pobreza da maioria, servem como pilares de sustentação de um sociedade onde ser negro é ter menos acesso a condições de vida dignas.

Acredito que

[...]o melhor entendimento do racismo no cotidiano da educação também é condição *sine qua non* para se arquitetar um novo projeto de educação que possibilite a inserção social igualitária e destravar o potencial intelectual, embotado pelo racismo, de todos(as) os(as) brasileiros(as), independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções. Tal fato contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o anti-racismo, combatente da idéia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, que caminha para a compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada. (CAVALLEIRO, 2005, p.11)

Mas para que tudo isso seja possível, cabe lutar por transformações na formação de professores de História, principalmente no que tange ao currículo. Uma proposta inicial de intervenção imediata nesse currículo é a de criar duas disciplinas obrigatórias, diminuindo a carga horária de outras. A primeira disciplina seria *História da África e da Diáspora*, com no mínimo 16 créditos, divididos em dois ou quatro semestres; a segunda seria *Educação e Relações étnico-raciais*, com 8 créditos, divididos em dois semestres. Mas essa minha proposta é ainda incipiente, imediatista e limitada, mas é um passo rumo a uma transformação radical que elimine o quadripartismo francês, construindo uma concepção curricular na formação de professores em História que leve em conta a História e Cultura da África e da Diáspora Negra.

Para que o ensino de História da África se torne efetivo e estruturado na formação de professores, teremos que ir mais fundo na raiz deste processo. Em uma palestra com professores, fui questionado sobre a “formação dos formadores”, ou seja, como vamos ensinar História e Cultura Africana, se poucos professores universitários tiveram em suas pós-graduações acesso à História da África. Rosseau perguntou: “como se pode educar o educador?” (ROSSEAU apud MÉSZÁROS, 2006, p. 57). Marx buscou responder esta indagação em suas Teses Ad Feuerbach, mais precisamente na terceira, já que Rosseau afirmou não ter uma resposta. Somente a práxis poderá nos indicar um caminho neste sentido.

- **Criação do Setor de História da África.**

O Departamento de História na UFRGS está dividido por setores, eles formam a estrutura básica do curso e influenciam diretamente no ensino e na pesquisa. A criação de um Setor de

História da África seria fundamental para o desenvolvimento de um espaço de produção de conhecimento históricos sobre a África. Esta é uma proposta interna para o Curso.

- **Criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)**

Em 2007 ocorreu o encontro de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) na Udesc, em Santa Catarina, mas o NEAB da UFRGS não estava presente, pois sequer existe. Além disso, recebemos a informação –via Portal do MEC – que o Governo Federal aplicará dois milhões de reais na aplicação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003 nas Universidades públicas, mas só poderão receber estes investimentos as instituições que possuem um NEAB formado. Com a aprovação do ingresso através de cotas, houve uma sinalização em reuniões de que seria criado, mas até o momento – abril de 2008 – ele continua sendo uma idéia. Um NEAB na UFRGS impulsionaria o estudo de História da África, interligando vários campos do conhecimento, pois este Núcleo seria formado por pesquisadores de diversas áreas e poderia promover a interação orgânica entre ensino e pesquisa, propiciando um nascedouro de educadores/pesquisadores.

- **Visitas a terreiros e comunidades remanescentes de quilombos**

Esta proposta visa aproximar os estudantes de História da realidade brasileira, plantando sementes para pesquisas futuras, já que o terreiro de religião e o quilombo foram um espaço de resistência cultural do negro no Brasil.

- **Apoio aos cotistas**

O negro não pode – mais uma vez - entrar pela porta dos fundos e elevador de serviço na universidade, um dos temas mais importantes no momento é a permanência dos estudantes cotistas negros. Este apoio tem que se configurar em termo de bolsas de fomento a pesquisa, e além disso, deve estar focado nas condições materiais destes novos sujeitos da universidade, mas não perdendo de vista as questões subjetivas, do estranhamento de ser negro em uma universidade moldada para brancos.

- **Estudo das relações étnico-raciais focalizando a educação**

A análise das representações sociais de professores e estudantes do Curso de Licenciatura em História da UFRGS trouxe a tona o divórcio entre as disciplinas de História e a de Pedagogia.

Para o estudante de História torne-se um professor que conhece a História da África, ele deve antes de tudo conhecer a realidade educacional brasileira, e sem estudar o racismo, esta tarefa fica impossibilitada. Nenhum dos entrevistados na pesquisa leu o Parecer 003/2004 que operacionaliza a Lei 10.639/2003, em algumas palestras em que estávamos presentes, o Parecer foi citado, mas nunca esmiuçado e debatido profundamente. Mas sem o desenvolvimento deste debate dentro das disciplinas de pedagogia, a formação de professores em História não cumpre os ditames da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório - além do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira – o estudo das relações étnico-raciais no Brasil.

- **Mais extensão, cursos e seminários que aproximem os professores da rede e com os da universidade e os estudantes.**
- **Intercâmbio de professores e estudantes com a África.**
- **Educação não-formal**

A autoeducação do ser humano não depende apenas do espaço formal da Universidade. Lembremos que Malcom X tornou-se um grande intelectual enquanto esteve preso e começou seu profundo estudo sobre o racismo, devido à influência de um amigo muçulmano, que instigou uma centelha na mente de Malcom, o que deflagrou a explosão intelectual de uma das mentes mais brilhantes do século XX. A vida de Malcom X demonstra que podemos aprender nos espaços não-formais, e que os educadores engajados na luta anti-racista devem estar preparados para tomar estas importantes trincheiras e casamatas não-formais contra-epidermalizadoras. O professor é uma figura considerada, na comunidade, apesar de sua situação precária em termos materiais, o professor continua gozando de autoridade, é uma figura pública. O que deve pensar o garoto negro que nunca teve um professor negro? O professor negro quebra com a com a separação que coloca o negro sempre como faber e nunca como sapiens. Graças a Marx, desde suas Teses sobre Feuerbach, sabemos que é impossível dissociar o ato do trabalho, a atividade prática, do pensamento, executar e conceber, que é impossível conhecer a realidade sem a atividade prática. O sonho utópico do capital é tornar esta separação absoluta, onde administradores “científicos” e eficientes concebem e os trabalhadores-bovinos executam.

- **Ensino de línguas africanas ( fongbé, iorubá, uolof, quimbundo, umbundo, quicongo, swahili), além do árabe para acesso a fontes primárias da África.**

- **Criação de um sítio na Internet, com servidor eficiente, com artigos, textos, imagens, bibliografias, mapas, fontes, links afins, com objetivo de desenvolver uma rede sólida de troca de conhecimentos.**
- **Publicações, livros, material audiovisual**

...

É nosso dever como educadores reconhecer a importância da África e dos africanos e seus descendentes para a sociedade brasileira passada e atual.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (BRASIL, 2004, p.12 )

Estarei atento aos rumos do ensino de História da África no Brasil, para que ele se torne um dos suportes para a efetivação de um processo de contra-epidermalização na educação de nosso País. E que se escute a frase final de Fanon (1983, p.190) em seu *Pele Negra Máscaras Brancas*: “Oh! Corpo, faça de mim um homem que questione sempre!”

## REFERÊNCIAS

ANDREI, Elena Maria. A Origem do Mundo e dos Homens – Uma Lenda Yorubá. ANDREI, Elena Maria; FERNANDES, Frederico A. G. **Cultura Afro-Brasileira: Construindo Novas Histórias**. Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007. pp.70-87.

AHMAD, Aijaz. Pós-modernismo e movimentos populares. WOOD, Ellen; FOSTER, John (ORGs). **Em Defesa da História: Marxismo e Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p.107-122.

BANCO MUNDIAL/BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável**. Brasil, 2002.

BHABHA, Hommi. Interrogando a Identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. In: **O Local da Cultura**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998.

BIGNAMI, Ariel. **Antonio Gramsci: la conciencia de la revolución**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1993.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.540/1968**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm)>

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Lei 10.639/2003**. Brasília: 2005.

CARNOY, Martin. **La Educación como Imperialismo Cultural**. Mexico: Siglo XXI, 1978.

CASAS, Bartolomé de Las. **Brevíssima Relação da Destruição das Índias**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular no Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CHESNAIS, François. **O capitalismo de fim de século.** S.d.

CUNHA JR. Henrique. **O Ensino de História Africana.** s. d. Disponível em: <http://www.historianet.com.br>.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982. 353p. pp.286-312.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** . São Paulo: Editora Ática, 1995.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas Leis Educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2005. pp-49-62

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos Antigos Egípcios. IN: MOKHTAR, G. **História Geral da África: II A África Antiga.** São Paulo: Ática/UNESCO, 1983.

DOS SANTOS, Joel Rufino. **O que é racismo.** 15ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

DUSSEL, Enrique. **1492: A Origem do mito da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1993.

EAGLETON, Terry. De onde vêm os pós-modernistas? . WOOD, Ellen; FOSTER, John (ORGs). **Em Defesa da História: Marxismo e Pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ENGELS, Friedrich. Carta a Konrad Schmidt. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas Filosóficas e outros Escritos.** São Paulo: Grijalbo, 1977, p. 31-33.

\_\_\_\_\_. Carta a Joseph Bloch. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas Filosóficas e outros Escritos.** São Paulo: Grijalbo, 1977, p. 34-36.

\_\_\_\_\_. Carta a Konrad Schmidt. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas Filosóficas e outros Escritos.** São Paulo: Grijalbo, 1977, p. 37-41.

\_\_\_\_\_. Friedrich. **Anti-Dühring.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Trabalho, Escola e Ideologia.** Marx e a Crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FANON, Frantz. **Black Skin, White Masks.** New York: Grove Press, 1967.

\_\_\_\_\_. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. Racismo e Cultura. **Em Defesa da Revolução Africana**. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978. Vol. 1 e 2.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FERRO, Marc. **História das Colonizações: Das Conquistas às Independências. Século XIII a XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FIELDHOUSE, D. K. **Economia e Imperio. La Expansion de Europa (1830-1914)**. Siglo Veintiuno Editores.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. IN: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOMES, Mariana Selister. **Branquitude no Ensino Superior de História no Rio Grande do Sul: de Dante de Laytano ao início do século XXI**. Artigo da Comunicação da XII Jornada de Ensino de História e Educação, 2006.

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s.d.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

HASENBALG, Carlos. Relações Raciais no Contexto Nacional e Internacional. **Estudos e Pesquisas, Racismo**: Perspectivas para uma estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói, Nº4, p.9-42, 1998.

HOBBSBAWM, Eric. **História Social do Jazz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KI-ZERBO, Joseph (coord.) **História Geral da África: I. Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982.

\_\_\_\_\_. **História da África Negra**. 3ª ed. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LABICA, Georges. **As “Teses sobre Feuerbach” de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global Editora, 1987.

LIPPOLD, Walter G. R.. O Pensamento Anticolonial de Frantz Fanon e a Guerra de Independência na Argélia. **Monographia : África Contemporânea e Estudos Afro-Brasileiros**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.1-20, maio 2005. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/monographia/artigos/1edicao/artigo5.pdf>>.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACEDO, José Rivair. **Os Filhos de Caml: A África e o saber enciclopédico medieval**. Revista da ABREM, Vol. 3, 2001.

MARTINI, Jussara Gue. **Representações sociais sobre o fracasso escolar de alunos e professores chilenos e brasileiros**. Porto Alegre: Tese de Doutorado, UFRGS, 1999.

MALIK, Kenan. O Espelho da Raça: o pós-modernismo e o elogio da diferença. WOOD, Ellen; FOSTER, John (ORGs). **Em Defesa da História: Marxismo e Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p.123-144

MANCE, Euclides André. **As Filosofias Africanas e a Temática de Libertação**. Curitiba: 1995.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro I, Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. Livro III volume 6. (Trad. Reginaldo

Sant'Anna). 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Livro 3. Volume IV O processo global de produção capitalista. São Paulo: DIFEL, 1987.

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. 6 Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas Filosóficas e outros Escritos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. 1º Capítulo. Lisboa: Edições Avante, 1981.

\_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista**. 4 ed. São Paulo: Global, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

MEMMI, Albert. Retrato do Colonizado Precedido do Retrato do Colonizador. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Teorias sobre o Racismo. **Estudos e Pesquisas, Racismo: Perspectivas para uma estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Niterói, Nº4, 1998.

NASCIMENTO, Abdias de. **Jornal Quilombo (1948-1950)**. Edição Fac-Similar. São Paulo: Fundação de Apoio à USP, 2003.

N'KRUMAH, Kwame. **Necolonialismo – último estágio do Imperialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. **O Olho da História**, Salvador, v.1, nº1, p. 217-233.

NUNES, Angela Maria de; SOUSA, Margarete Fagundes. Rap – Ritmo, Poesia e Negritude. In: LEITE, Ilka Boaventura. (Org.). **Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e Territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. p. 193-213.

PALMER, Bryan. Velhas posições/novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista. WOOD, Ellen; FOSTER, John (ORGs). **Em Defesa da História: Marxismo e Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p.74-83.

PIMENTEL, Spensy Kmitta. **O livro vermelho do Hip hop**. São Paulo: Escola de Comunicação/ECA- USP, Trabalho de Conclusão de Curso de Jornalismo , 1997. Disponível em: <<http://www.realhiphop.com.br/olivrovermelho/>> Acesso em 04.11.2005.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O Ensino de História e a criação do fato**. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PLEKHANOV, G.V. Da filosofia da História. In. PLEKHANOV, G.V. **O Papel do Indivíduo na História**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

POERNER, Arthur José. **Argélia: O Caminho da Independência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

RANIERI, Jesus. **A Câmara Escura: Alienação e estranhamento em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001

RIBEIRO, Marlene. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”? **Revista da UCPel**, Pelotas, V.8, N.1, p.5-27, Jan.-Jun., 1999.

RODRIGUES, Mara C. de Matos. **A institucionalização da formação superior em história: o curso de Geografia e História da UPA/UFRGS – 1943 a 1950**. Porto Alegre: UFRGS, Dissertação de Mestrado, 2002

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10.639/2003 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2006.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ROMERO, Daniel. **Marx e a Técnica**. Um estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAID, Edward. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, Exóticos, Demoníacos. Idéias e Imagens sobre uma Gente de Cor Preta. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 2 , p.275-289, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. **Educação anti-racista** : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SARTRE, Jean Paul. *O Existencialismo é um Humanismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais e Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.

SIQUEIRA, Janes Terezinha Fraga. **A Luta do Jovem Trabalhador e Estudante nas Escolas Estaduais de Porto Alegre/RS – um estudo de caso**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. (Tese de Doutorado)

STEFFAN, Heinz Dietrich. Globalização, Educação e Democracia na América Latina. In: COMSKY; STEFFAN, Heinz Dietrich. **A sociedade global: Educação, Mercado e Democracia**. Blumenau: Ed. Da FURB, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Enfoques contraditórios na educação e na formação de professores no Conesul – Teses. TRIVIÑOS, Augusto, N.S.; OYARZABAL, Graziela M. (Orgs) **Estratégias Educacionais no Mercosul**. Porto Alegre: Novak Multimídia, 1999. pp. 68-83.

\_\_\_\_\_. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Porto Alegre: Editora Ritter dos Reis, 2002. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, Volume IV.

\_\_\_\_\_. **Introdução a Dialética**. Porto Alegre: 2005a.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre as categorias de Prática Social e de Totalidade**. Porto Alegre: 2005b.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

**ANEXO A – Lei 10.639/2003**

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 da outras providencias.

***O PRESIDENTE DA REPÚBLICA***

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79 - B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79 -A. (VETADO)"

"Art. 79 -B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' ."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. (Negrito meu)

**ANEXO B –Lei 11.645/2008**

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**  
**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”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

**ANEXO C – Lei Municipal 6.889/1991**

*Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul:*

Art. 1ª Fica incluído, nas escolas de 1ª e 2ª graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Art. 2ª Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Afro-Brasileira.

Art. 3ª Para efeito de suprir a carência da bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares; debates e seminários com o corpo docente das escolas municipais, a fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula.

Art. 4ª O município promoverá a interdisciplinariedade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Educação Moral e Cívica; Geografia e Educação Religiosa, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5ª É responsabilidade da SMED e do corpo docente das escolas municipais, através de suas direções, conjuntamente com a comunidade escolar local, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 2ª da presente Lei, visando à superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6ª Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7ª Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul)

## ANEXO D - CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFRGS

Currículo LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Créditos Obrigatorios: 132

Créditos Eletivos:

Créditos Complementares: 0

Semestre selecionado: 2006/1

Etapa 1

Código	Disciplina/ <u>Pré-Requisito</u>	Carga Horária	Crédito	Caráter
HUM03034	<u>HISTÓRIA ANTIGA I</u>	60	4	Obrigatória
HUM03033	<u>INTRODUÇÃO À HISTÓRIA A</u>	60	4	Obrigatória
HUM03308	<u>PRÉ-HISTÓRIA GERAL</u>	60	4	Obrigatória

### GRUPO [ 1 ] DE ALTERNATIVAS - [ 4 ] CRÉDITOS EXIGIDOS

HUM05007	<u>ANTROPOLOGIA I - TEORIA ANTROPOLÓGICA</u>	60	4	Alternativa
HUM04002	<u>INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - A</u>	60	4	Alternativa
HUM01861	<u>INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO FILOSÓFICO</u>	60	4	Alternativa

Etapa 2

Código	Disciplina/ <u>Pré-Requisito</u>	Carga Horária	Crédito	Caráter
HUM03038	<u>ARQUEOLOGIA A</u>	60	4	Obrigatória
HUM03035	<u>HISTÓRIA ANTIGA II</u> HISTÓRIA ANTIGA I	60	4	Obrigatória
HUM03036	<u>HISTÓRIA DA IDADE MÉDIA OCIDENTAL A</u>	60	4	Obrigatória
HUM03037	<u>HISTÓRIA DA IDADE MÉDIA ORIENTAL A</u>	60	4	Obrigatória
EDU03024	<u>ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA</u>	30	2	Obrigatória
EDU01005	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A</u>	30	2	Obrigatória

Etapa 3

Código	Disciplina/ <u>Pré-Requisito</u>	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU01004	<u>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS</u>	30	2	Obrigatória
HUM03039	<u>HISTÓRIA MODERNA I A</u> HISTÓRIA DA IDADE MÉDIA OCIDENTAL A	60	4	Obrigatória

EDU03022 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 30 2 Obrigatória

HUM03040 TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA I - A  
INTRODUÇÃO À HISTÓRIA A 60 4 Obrigatória

Etapa 4

Código	Disciplina/ <u>Pré-Requisito</u>	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU01010	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I</u>	30	2	Obrigatória
HUM03049	<u>HISTÓRIA DA AMÉRICA I - A</u> HISTÓRIA MODERNA I A	60	4	Obrigatória
HUM03041	<u>HISTÓRIA DO BRASIL I - B</u> HISTÓRIA MODERNA I A	60	4	Obrigatória
HUM03048	<u>HISTÓRIA MODERNA II A</u> HISTÓRIA MODERNA I A	60	4	Obrigatória
EDU01011	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A</u>	30	2	Obrigatória
HUM03047	<u>TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA II - A</u> TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA I - A	60	4	Obrigatória

Etapa 5

Código	Disciplina/ <u>Pré-Requisito</u>	Carga Horária	Crédito	Caráter
HUM03068	<u>HISTÓRIA DA AMÉRICA II</u> HISTÓRIA DA AMÉRICA I - A	60	4	Obrigatória
HUM03067	<u>HISTÓRIA DO BRASIL II</u> HISTÓRIA DO BRASIL I - B	60	4	Obrigatória
HUM03066	<u>HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL</u> HISTÓRIA MODERNA I A	60	4	Obrigatória
EDU02038	<u>INTRODUÇÃO À PRÁTICA E ESTÁGIO DE HISTÓRIA</u> FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I e PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A e ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA e POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA e SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A e HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS	30	2	Obrigatória
EDU01012	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	30	2	Obrigatória
HUM03069	<u>TÉCNICAS DE PESQUISA HISTÓRICA I - A</u> TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA II - A	60	4	Obrigatória

Etapa 6

Código	Disciplina/ <u>Pré-Requisito</u>	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU02XX1	<u>ESTÁGIO EM HISTÓRIA I</u> INTRODUÇÃO À PRÁTICA E ESTÁGIO DE HISTÓRIA	105	7	Obrigatória
HUM03070	<u>HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - A</u> HISTÓRIA MODERNA II A	60	4	Obrigatória
HUM03072	<u>HISTÓRIA DA AMÉRICA III-A</u> HISTÓRIA DA AMÉRICA II	60	4	Obrigatória

HUM03071	<u>HISTÓRIA DO BRASIL III-A</u> HISTÓRIA DO BRASIL II	60	4	Obrigatória
HUM03073	<u>TÉCNICAS DE PESQUISA HISTÓRICA II-A</u> TÉCNICAS DE PESQUISA HISTÓRICA I - A	60	4	Obrigatória

## Etapa 7

Código	Disciplina/ <b>Pré-Requisito</b>	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU02005	<u>DIDÁTICA GERAL - A</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	90	6	Obrigatória
HUM03322	<u>HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II</u> HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - A	60	4	Obrigatória

## Etapa 8

Código	Disciplina/ <b>Pré-Requisito</b>	Carga Horária	Crédito	Caráter
HUM03709	<u>HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA III</u> HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - A	60	4	Obrigatória
EDU02234	<u>PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA</u> DIDÁTICA GERAL - A e HISTÓRIA DO BRASIL III-A e HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II	150	10	Obrigatória

## Eletiva/Facultativa

Código	Disciplina/ <b>Pré-Requisito</b>	Carga Horária	Crédito	Caráter
LET02208	<u>ALEMÃO INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
LET02209	<u>ALEMÃO INSTRUMENTAL II</u> ALEMÃO INSTRUMENTAL I	60	4	Eletiva
HUM01009	<u>ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA</u> Créditos Obrigatórios: 16	60	4	Eletiva
HUM05003	<u>ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL</u> ANTROPOLOGIA I - TEORIA ANTROPOLÓGICA	60	4	Eletiva
HUM05847	<u>ANTROPOLOGIA III: TEORIA ANTROPOLÓGICA</u> <u>CONTEMPORÂNEA</u> ANTROPOLOGIA I - TEORIA ANTROPOLÓGICA	60	4	Eletiva
HUM05004	<u>ANTROPOLOGIA IV: ANTROPOLOGIA SIMBÓLICA</u> ANTROPOLOGIA III: TEORIA ANTROPOLÓGICA CONTEMPORÂNEA	60	4	Eletiva
HUM05849	<u>ANTROPOLOGIA V: FAMÍLIA: GÊNERO E PARENTESCO</u> ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL	60	4	Eletiva
HUM05850	<u>ANTROPOLOGIA VI: ANTROPOLOGIA DA RELIGIÃO</u> ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL	60	4	Eletiva
HUM05851	<u>ANTROPOLOGIA VII: LEITURAS ETNOGRÁFICAS</u> ANTROPOLOGIA III: TEORIA ANTROPOLÓGICA CONTEMPORÂNEA	60	4	Eletiva
HUM05852	<u>ANTROPOLOGIA VIII: TEMAS EM ANTROPOLOGIA</u> <u>SOCIAL</u> ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL	60	4	Eletiva
HUM03002	<u>ÁRABES, BÉRBERES E JUDEUS NA IDADE MÉDIA</u> HISTÓRIA ANTIGA II	60	4	Eletiva
HUM03389	<u>ARQUEOLOGIA</u>	60	4	Eletiva

HUM03347	<u>CULTURA BRASILEIRA</u>	60	4	Eletiva
HUM03388	<u>CULTURA BRASILEIRA II</u> CULTURA BRASILEIRA	60	4	Eletiva
ECO02209	<u>ECONOMIA BRASILEIRA</u> ECONOMIA II-O ou Créditos Obrigatórios: 100 e TEORIA ECONÔMICA	60	4	Eletiva
ECO02227	<u>ECONOMIA I-O</u> INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - A ou TEORIA ECONÔMICA	60	4	Eletiva
ECO02228	<u>ECONOMIA II-O</u> ECONOMIA I-O	60	4	Eletiva
ECO02239	<u>ECONOMIA III-O</u> ECONOMIA II-O	60	4	Eletiva
ECO02240	<u>ECONOMIA IV-O</u> ECONOMIA II-O	60	4	Eletiva
LET02228	<u>ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
LET02229	<u>ESPAÑHOL INSTRUMENTAL II</u> ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I	60	4	Eletiva
HUM05404	<u>ETNOLOGIA E ETNOGRAFIA DO BRASIL I</u> ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL	90	6	Eletiva
HUM05405	<u>ETNOLOGIA E ETNOGRAFIA NO BRASIL II</u> ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL	90	6	Eletiva
HUM01010	<u>FILOSOFIA DA HISTÓRIA</u> Créditos Obrigatórios: 16	60	4	Eletiva
HUM01011	<u>FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS</u> Créditos Obrigatórios: 16	60	4	Eletiva
LET02248	<u>FRANCÊS INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
LET02249	<u>FRANCÊS INSTRUMENTAL II</u> FRANCÊS INSTRUMENTAL I	60	4	Eletiva
GEO01142	<u>GEOGRAFIA AGRÁRIA</u> INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - A	90	6	Eletiva
GEO01183	<u>GEOGRAFIA ECONÔMICA</u> ECONOMIA I-O ou TEORIA ECONÔMICA	60	4	Eletiva
GEO01180	<u>GEOGRAFIA HUMANA A</u>	60	4	Eletiva
GEO01194	<u>GEOGRAFIA HUMANA E ECONÔMICA - A</u>	60	4	Eletiva
HUM03360	<u>HISTÓRIA ANTIGA DO ORIENTE PRÓXIMO</u>	60	4	Eletiva
<b>HUM03328</b>	<b><u>HISTÓRIA DA ÁFRICA</u></b> <b>HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - A</b>	<b>60</b>	<b>4</b>	<b>Eletiva</b>
HUM03701	<u>HISTÓRIA DA AMÉRICA IV</u> HISTÓRIA DA AMÉRICA III-A	60	4	Eletiva
HUM03326	<u>HISTÓRIA DA AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA</u> PRÉ-HISTÓRIA GERAL	60	4	Eletiva
HUM03329	<u>HISTÓRIA DA ÁSIA</u> HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - A	60	4	Eletiva

HUM03325	<u>HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO IBÉRICA</u>	60	4	Eletiva
HUM03705	<u>HISTÓRIA DA CULTURA LATINO AMERICANA II</u>	60	4	Eletiva
HUM03704	<u>HISTÓRIA DA CULTURA LATINO-AMERICANA I</u>	60	4	Eletiva
HUM03702	<u>HISTÓRIA DA CULTURA OCIDENTAL I</u>	60	4	Eletiva
HUM03703	<u>HISTÓRIA DA CULTURA OCIDENTAL II</u>	60	4	Eletiva
HUM03390	<u>HISTÓRIA DA GRÉCIA ANTIGA</u> HISTÓRIA ANTIGA I	60	4	Eletiva
HUM03046	<u>HISTÓRIA DA PENÍNSULA IBÉRICA</u>	60	4	Eletiva
HUM03391	<u>HISTÓRIA DA ROMA ANTIGA</u> HISTÓRIA ANTIGA I	60	4	Eletiva
HUM03708	<u>HISTÓRIA DO BRASIL IV</u> HISTÓRIA DO BRASIL III-A	60	4	Eletiva
HUM03710	<u>HISTÓRIA DO ORIENTE MÉDIO CONTEMPORÂNEO</u> HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - A	60	4	Eletiva
HUM03393	<u>HISTÓRIA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA</u> HISTÓRIA DA AMÉRICA I - A	60	4	Eletiva
HUM03064	<u>HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA</u>	60	4	Eletiva
HUM03065	<u>HISTORIOGRAFIA GERAL</u>	60	4	Eletiva
HUM03361	<u>HISTORIOGRAFIA I</u>	60	4	Eletiva
HUM03367	<u>HISTORIOGRAFIA II</u>	60	4	Eletiva
LET02268	<u>INGLÊS INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
LET02269	<u>INGLÊS INSTRUMENTAL II</u> INGLÊS INSTRUMENTAL I	60	4	Eletiva
INF01210	<u>INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA</u>	60	4	Eletiva
LET02288	<u>ITALIANO INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
LET02289	<u>ITALIANO INSTRUMENTAL II</u> ITALIANO INSTRUMENTAL I	60	4	Eletiva
HUM03001	<u>O EXTREMO ORIENTE NA IDADE MÉDIA</u> HISTÓRIA DA IDADE MÉDIA OCIDENTAL A ou HISTÓRIA DA IDADE MÉDIA ORIENTAL A	60	4	Eletiva
BIB03002	<u>PALEOGRAFIA -A</u>	60	4	Eletiva
HUM06828	<u>POLÍTICA I: TEORIA POLÍTICA CLÁSSICA</u> INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - A	60	4	Eletiva
HUM06829	<u>POLÍTICA II : TEORIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA</u> HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - A e POLÍTICA I: TEORIA POLÍTICA CLÁSSICA	60	4	Eletiva
HUM06830	<u>POLÍTICA III: INSTITUIÇÕES POLÍTICAS BRASILEIRAS</u> POLÍTICA II : TEORIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA	60	4	Eletiva

HUM06831	<u>POLÍTICA IV: POLÍTICA COMPARADA</u> POLÍTICA II : TEORIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA	60	4	Eletiva
HUM06836	<u>POLÍTICA IX: PARTICIPAÇÃO POLÍTICA,</u> <u>REPRESENTAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS</u> POLÍTICA II : TEORIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA	60	4	Eletiva
HUM06832	<u>POLÍTICA V: ANÁLISE DE PROCESSOS POLÍTICOS</u> POLÍTICA II : TEORIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA	60	4	Eletiva
HUM06833	<u>POLÍTICA VI: POLÍTICA COMPARADA NA AMÉRICA</u> <u>LATINA</u> POLÍTICA IV: POLÍTICA COMPARADA	60	4	Eletiva
HUM06835	<u>POLÍTICA VIII: CONST. DA OPINIÃO PÚBLICA NAS</u> <u>DEMOCRACIAS CONTEMPORÂNEAS</u> POLÍTICA II : TEORIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA	60	4	Eletiva
HUM03379	<u>PRÁTICA DE PESQUISA DE ESTUDOS DE TEORIA E</u> <u>METODOLOGIA</u> SEMINÁRIO DE ESTUDOS DE TEORIA E METODOLOGIA	60	4	Eletiva
HUM03376	<u>PRÁTICA DE PESQUISA EM ESTUDOS AMERICANOS</u> SEMINÁRIO DE ESTUDOS AMERICANOS	60	4	Eletiva
HUM03377	<u>PRÁTICA DE PESQUISA EM ESTUDOS BRASILEIROS</u> SEMINÁRIO DE ESTUDOS BRASILEIROS	60	4	Eletiva
HUM03378	<u>PRÁTICA DE PESQUISA EM ESTUDOS EUROPEUS</u> SEMINÁRIO DE ESTUDOS EUROPEUS	60	4	Eletiva
HUM03324	<u>PRÉ-HISTÓRIA BRASILEIRA</u>	60	4	Eletiva
PSI02206	<u>PSICOLOGIA SOCIAL I</u> Créditos Obrigatórios: 40	45	3	Eletiva
PSI02207	<u>PSICOLOGIA SOCIAL II</u> PSICOLOGIA SOCIAL I	45	3	Eletiva
HUM03370	<u>SEMINÁRIO DE ESTUDOS AMERICANOS</u> Créditos Obrigatórios: 60 e HISTÓRIA DA AMÉRICA II e TÉCNICAS DE PESQUISA HISTÓRICA I - A e TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA II - A	60	4	Eletiva
HUM03372	<u>SEMINÁRIO DE ESTUDOS BRASILEIROS</u> Créditos Obrigatórios: 55 e HISTÓRIA DO BRASIL II e TÉCNICAS DE PESQUISA HISTÓRICA I - A e TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA II - A	60	4	Eletiva
HUM03373	<u>SEMINÁRIO DE ESTUDOS DE TEORIA E METODOLOGIA</u> Créditos Obrigatórios: 65 e TÉCNICAS DE PESQUISA HISTÓRICA I - A e TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA II - A	60	4	Eletiva
HUM03371	<u>SEMINÁRIO DE ESTUDOS EUROPEUS</u> Créditos Obrigatórios: 41 e HISTÓRIA ANTIGA II e HISTÓRIA MODERNA II A e HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - A e HISTÓRIA DA IDADE MÉDIA OCIDENTAL A e TÉCNICAS DE PESQUISA HISTÓRICA I - A e TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA II - A	60	4	Eletiva

HUM03365	<u>SEMINÁRIO DE HISTÓRIA I</u>	60	4	Eletiva
HUM03368	<u>SEMINÁRIO DE HISTÓRIA II</u>	60	4	Eletiva
HUM03369	<u>SEMINÁRIO DE HISTÓRIA III</u>	60	4	Eletiva
HUM03375	<u>SEMINÁRIO DE HISTÓRIA IV</u>	60	4	Eletiva
HUM03380	<u>SEMINÁRIO DE HISTÓRIA V</u>	60	4	Eletiva
HUM03045	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO - PATRIMÔNIO HISTÓRICO - CULTURAL C</u>	60	4	Eletiva
HUM03043	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO - PATRIMÔNIO HISTÓRICO- CULTURAL A</u>	60	4	Eletiva
HUM03044	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO - PATRIMÔNIO HISTÓRICO- CULTURAL B</u>	60	4	Eletiva
HUM03006	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA ANTIGA I</u>	60	4	Eletiva
HUM03007	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA ANTIGA II</u> HISTÓRIA ANTIGA I	60	4	Eletiva
HUM03008	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA ANTIGA III</u> HISTÓRIA ANTIGA II	60	4	Eletiva
HUM03015	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I</u>	60	4	Eletiva
HUM03016	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II</u> HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - A	60	4	Eletiva
HUM03017	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA III</u> HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - A	60	4	Eletiva
HUM03018	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA I</u>	60	4	Eletiva
HUM03019	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA II</u>	60	4	Eletiva
HUM03020	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA III</u> HISTÓRIA DA AMÉRICA I - A	60	4	Eletiva
HUM03027	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA DA CULTURA I</u>	60	4	Eletiva
HUM03028	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA DA CULTURA II</u> HISTÓRIA DA CULTURA OCIDENTAL I	60	4	Eletiva
HUM03029	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA DA CULTURA III</u> HISTÓRIA DA CULTURA LATINO-AMERICANA I	60	4	Eletiva
HUM03021	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL I</u>	60	4	Eletiva
HUM03022	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL II</u>	60	4	Eletiva
HUM03023	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL III</u> HISTÓRIA DO BRASIL I - B	60	4	Eletiva
HUM03042	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL</u>	60	4	Eletiva

HUM03009	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA MEDIEVAL I</u>	60	4	Eletiva
HUM03010	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA MEDIEVAL II</u> HISTÓRIA DA IDADE MÉDIA OCIDENTAL A	60	4	Eletiva
HUM03011	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA MEDIEVAL III</u> HISTÓRIA DA IDADE MÉDIA ORIENTAL A e HISTÓRIA DA IDADE MÉDIA OCIDENTAL A	60	4	Eletiva
HUM03012	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA MODERNA I</u>	60	4	Eletiva
HUM03013	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA MODERNA II</u> HISTÓRIA MODERNA I A	60	4	Eletiva
HUM03014	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE HISTÓRIA MODERNA III</u> HISTÓRIA MODERNA I A e HISTÓRIA MODERNA II A	60	4	Eletiva
HUM03003	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE PRÉ-HISTÓRIA E</u> <u>ARQUEOLOGIA I</u> ARQUEOLOGIA A	60	4	Eletiva
HUM03004	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE PRÉ-HISTÓRIA E</u> <u>ARQUEOLOGIA II</u> ARQUEOLOGIA A e PRÉ-HISTÓRIA GERAL	60	4	Eletiva
HUM03005	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE PRÉ-HISTÓRIA E</u> <u>ARQUEOLOGIA III</u> ARQUEOLOGIA A e PRÉ-HISTÓRIA GERAL	60	4	Eletiva
HUM03024	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE TEORIA E METODOLOGIA</u> <u>DA HISTÓRIA I</u>	60	4	Eletiva
HUM03025	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE TEORIA E METODOLOGIA</u> <u>DA HISTÓRIA II</u>	60	4	Eletiva
HUM03026	<u>SEMINÁRIO TEMÁTICO DE TEORIA E METODOLOGIA</u> <u>DE HISTÓRIA III</u> TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA I - A	60	4	Eletiva
HUM04802	<u>SOCIOLOGIA CLÁSSICA</u> INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - A	60	4	Eletiva
HUM04803	<u>SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA I</u> SOCIOLOGIA CLÁSSICA e POLÍTICA I: TEORIA POLÍTICA CLÁSSICA	60	4	Eletiva
HUM04804	<u>SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA II</u> ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL e POLÍTICA II : TEORIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA ou SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA I e ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL	60	4	Eletiva

	<u>SOCIOLOGIA DA DIFERENCIAÇÃO E DA DESIGUALDADE SOCIAIS</u>			
	SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA I			
	e ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL			
	e POLÍTICA II : TEORIA POLÍTICA			
HUM04805	CONTEMPORÂNEA	60	4	Eletiva
	ou SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA II			
	e ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL			
	e POLÍTICA II : TEORIA POLÍTICA			
	CONTEMPORÂNEA			
	<u>SOCIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO - A</u>			
	ECONOMIA I-O			
	e SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA I			
	e ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL			
	e POLÍTICA II : TEORIA POLÍTICA			
HUM04826	CONTEMPORÂNEA	60	4	Eletiva
	ou ECONOMIA I-O			
	e SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA II			
	e ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL			
	e POLÍTICA II : TEORIA POLÍTICA			
	CONTEMPORÂNEA			
HUM03063	<u>TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA III A</u>	60	4	Eletiva
	TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA II - A			
HUM03374	<u>TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA III</u>	60	4	Eletiva
	TEORIA E METODOLOGIA DA HISTÓRIA II - A			
ECO02206	<u>TEORIA ECONÔMICA</u>	60	4	Eletiva
HUM05854	<u>TÓPICOS EM ANTROPOLOGIA: ARQUEOLOGIA</u>	90	6	Eletiva
	ANTROPOLOGIA II - ANTROPOLOGIA NO BRASIL			

**ANEXO E - A CRONOLOGIA DA HISTÓRIA AFRICANA SEGUNDO HENRIQUE CUNHA JR.:**

- 1 - Aparecimento do Homo Sapiens na África - 10.000 AC
- 2 - Agricultura e criação no Vale do Nilo - 5.000 AC
- 3 - Os Faraós unificam o Estado Egípcio - 3.100 AC
- 4 - O Estado Kerma governa a Antiga Núbia no Sudão 2.250 AC
- 5 - As dinastias Egípcias colonizam o Núbia - 1.570 AC
- 6 - Os Estados Kushes e Napatos se estabelecem no Sudão - 1.100 a 500 AC
- 7 - Fenícios fundaram a Capital em Cartago - 814 AC
- 8 - Os Estados Kushes da Núbia governam o Egito - 760 AC
- 9 - A tecnologia do Ferro é introduzido no Egito pelos invasores Assírios - 500 AC
- 10 - Reinos Núbios - 400 AC
- 11 - Civilização Nok na África Ocidental - 450 AC
- 12 - Os Gregos invadem o Egito - 332 AC
- 13 - Os Romanos invadem o Egito 40 - AC
- 14 - Início do esplendor dos Reinos Axum na África Oriental - 0
- 15 - Expansão Islâmica no Norte Africano - 639
- 16 - Data aproximada da construção do Zimbabue - 700
- 17 - Ocupação de Gana pelos Almoravides - 1.076
- 18 - Fundação do Império Monomotapa na África Austral. - 1.200
- 19 - Início do Império do Mali - 1.235
- 20 - Fundação do Reino do Congo - 1.240
- 21 - Início do Império Songai - 1.400
- 22 - Os Portugueses vencem os Mouros e tomam Ceuta no Norte Africano - 1.415
- 23 - Fundação do Reino Luba na região do Rio Congo - 1.420
- 24 - A presença constante de mercantes portugueses no Rio Senegal - 1.445
- 25 - Estabelecimento do tratado comercial entre Reinos da África Ocidental e os Portugueses - 1.456
- 26 - Tratado de Alcáçovas entre Espanhóis e Portugueses que permitem aos Portugueses a introdução de escravizados Africanos na Espanha - 1.475.
- 27 - Chegada dos Portugueses ao Congo - 1.484
- 28 - Conversão do Rei do Congo ao Catolicismo - 1.491  
(o Catolicismo já havia penetrado na Etiópia 400 anos antes)
- 29 - Destruição do Império Songai - 1.591
- 30 - Portugueses invadem Angola transformando o Reino em Colônia - 1.575.
- 31 - O Reino do Congo é dominado pelos Portugueses - 1.630
- 32 - Chegada dos Ingleses como invasores e colonizadores na África do Sul - 1.795.
- 33 - Início das Campanhas Militares de Chaka-Zulu - 1.808
- 34 - Consolidação do Domínio Europeu na África - 1.884-1.885.

## APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – PROFESSORES

### Informações Gerais

NOME:

ETNIA/RAÇA:

TITULACÃO:

DISCIPLINAS MINISTRADAS:

ANOS DE EXPERIÊNCIA:

1 – Existe atualmente no Sistema Educacional Brasileiro a Lei 10.639/2003 – modificando a LDB 9394/1996 - tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Poderia comentar sobre os dispositivos da Lei destacando os aspectos mais importantes ?

a- Por que o (a) senhor(a) destaca esse aspecto como importante?

b – No Parágrafo 1º do Artigo 26 –A – é tratado rapidamente o conteúdo programático, que depois no Parecer 003/2004 do CNE, foi aprofundado. Como adequá-lo para a efetivação dos objetivos para os quais a Lei foi criada?

c- Este parecer do CNE – 003/2004 – que cria as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira aprofunda diversos aspectos da Lei 10.639/2003, sendo a operacionalização desta. Comente sobre o Parecer.

d- Tem havido por sua parte um acompanhamento dos debates sobre o conteúdo e a prática educativa proposta pela Lei?

e – Como em toda disputa política, no processo de promulgação da Lei, houve artigos vetados. Um desses artigos versava sobre a obrigatoriedade do Ensino de História da África e Afro-brasileira na formação de professores? Comente sobre isso.

2- Dos aspectos que a (o) senhora(o) considerou importantes nessa Lei, em sua compreensão, que políticas seriam possíveis, concretamente, de serem desenvolvidas no que tange à aplicação da Lei 10.639/2003 e dos aspectos aprofundados pelo Parecer 003/2004?

a-Como o professor pode participar na efetivação da Lei?

b- Como o estudante participa nesse processo?

c- Descreva os aspectos positivos e negativos que poderiam caracterizar a aplicação da Lei e do Parecer e que se apresentam no Curso de História da UFRGS.

d – Descreva os efeitos que foram produzidos pela promulgação da Lei na prática docente de História na UFRGS.

e- Descreva os efeitos que podem ser atribuídos a Lei 10.639//2003 no crescente interesse

pela História da África no Brasil.

3- Como tem se desenvolvido o interesse, por parte dos professores e estudantes, em pesquisar História da África? Comente sobre como se manifesta este interesse.

a- Em que grau de desenvolvimento estão as pesquisas historiográficas brasileiras sobre a África? Como se desenvolvem no Curso de História da UFRGS?

b- Quais teses e dissertações podem ser citadas sobre História da África produzidas na UFRGS?

c- Poderia comentar sobre os conteúdos desenvolvidos nessas pesquisas?

d- Que tipo de incentivo existe por parte de órgãos de fomento a pesquisa para a efetivação da Lei 10.639/2003?

4- Os conflitos étnico-raciais tem na sala de aula um lugar rico para se manifestar. Como educar o educador para que ele possa trabalhar com esses conflitos, para que possa aproveitá-los de modo pedagógico rumo a sua superação?

a- Como a educação brasileira, e singularmente do ensino de História, podem ser considerados meios de reprodução do racismo no Brasil?

b- O que é necessário para que o Curso de História da UFRGS forme professores segundo a Lei 10.639/2003?

c- Quais teorias são hegemônicas no Curso de História? Como elas analisam as relações entre racismo e educação no Brasil.

d- Como está preparado o estudante do Curso de História da UFRGs para ensinar história da África e para lidar com as relações étnico-raciais nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio?

5- Que livros o senhor(a) recomenda sobre o Ensino de História da África e da Diáspora Negra?

a- Comente sobre a atual acervo sobre História Africana da Biblioteca do IFCH?

b- Descreva as dificuldades do pesquisador no que tange ao acesso a bibliografia sobre História da África.

c- Como se dá o processo de adquirir livros novos para a Biblioteca do IFCH?

d- Poderia citar e comentar rapidamente uma filmografia sobre a História da África, que possa ajudar na implementação da Lei?

e- De que modo estes livros e/ou filmes são estudados no Curso de História da UFRFS?

6- Alguns estudiosos do racismo, como Munanga, tem afirmado que o ensino de História no Brasil é eurocêntrico. Poderia comentar sobre esta afirmação?

a- Descreva as relações que podemos traçar entre racismo e eurocentrismo?

b- Poderia comentar sobre o quadripartismo que estrutura o currículo do curso?

7- Qual a sua posição sobre a política de ingresso no Ensino Superior através das cotas étnico-raciais?

a- Que relações existem entre a ausência no negro no Ensino Superior e seu acesso ao mundo do trabalho?

8- Descrever as atividades de extensão – seminários, palestras, cursos - que estão sendo efetivadas e quais são os projetos de fomento ao estudo de História Africana.

a- Como é a participação dos estudantes nessas atividades?

**APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – estudantes****Informações Gerais**

NOME:

Etnia/raça:

Semestre:

Naturalidade:

Turno:

- 1) Como são as condições materiais (livros, salas, vídeos, dvds, computadores, redes, banheiros, etc) do seu Curso de História?
  
- 2) A formação de professores de História é estruturada através de vários elementos que se conectam, entre eles, o currículo, as disciplinas, a biblioteca, a pesquisa, etc... levando em conta estas propriedades da formação, como elas se relacionam com a Lei 10.639/2003 e o Ensino de História da África?
  - a) Descreva os processos que foram desencadeados pela Lei 10.639/2003 na formação de professores de História na UFRGS?
  
- 3) Como se dá o ensino de História da África no Curso?
  - a) Descreva como é seu contato com o ensino de História da África.
  - b) Descreva as aulas onde foram trabalhados temas ligados à História da África e dos negros brasileiros.
  - c) Qual a importância do ensino de História da África na formação de professores?
  - d) Comente sobre os cursos de extensão, palestras, seminários sobre a História Africana, que eventualmente tenha ocorrido em sua Universidade.
  - e) O que é necessário para formar professores de História na UFRGS, que, posteriormente, nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio, possam ensinar História da África?
  - f) O que singulariza a formação de professores de História na UFRGS – quanto ao ensino de História Africana – se comparada a outras faculdades?
  - g) Quanto ao ensino de História da África, como você avalia o currículo do seu Curso de História?
  - h) Comente os textos e autores que estudou sobre História da África.
  - i) Como é a frequência de visita dos estudantes à Biblioteca do IFCH? Descreva a Biblioteca quanto ao seu acervo, livros, revistas e teses, relacionando com o tema História da África.
  
- 4) A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, como parte de um projeto maior de ações afirmativas e valorativas suscitou um debate intenso atualmente. Junto a ela podemos citar o Parecer 003/2004 (mostrar o Parecer e entregá-lo para o entrevistado) Comente os aspectos que mais te chamaram a atenção sobre a Lei 10.639/2003 e o Parecer. (Se não conhece a Lei, eu lerei seus principais artigos).

- a) Como conheceu a Lei 10.639/2003?
  - b) Nas disciplinas de educação, como são estudadas as leis educacionais em geral e especificamente a Lei 10.639/2003 e o Parecer 003/20004?
  - c) Em que nível estão os debates, no seu Curso, sobre o conteúdo da Lei?
  - d) Quais os limites da Lei 10.639/2003?
  - e) Como as disciplinas de educação preparam o estudante para esta realidade?
  - f) Que preparo o estudante de História possui ao ingressar na fase do estágio para enfrentar as tensões étnico-raciais na sala de aula? Como você irá trabalhar a problemática do racismo na sala de aula?
- 5) O ingresso através de cotas foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFRGS; como você analisa a questão das cotas e sua relação com o Ensino de História da África?
- a) Como seus colegas compreendem a questão das cotas?
  - b) Como seus professores reagiram sobre o assunto?
  - c) De que classes sociais e etnia-raça provém os estudantes de História da UFRGS?
  - d) Como está representado – em termos quantitativos – o estudante negro no curso de História da UFRGS? O que pensa sobre o ingresso no Ensino Superior através de cotas étnico-raciais e sociais?

**APÊNDICE C: QUADRO DE ETNIAS AFRICANAS QUE VIERAM PARA O BRASIL.**

<b>Povo</b>	<b>Língua</b>	<b>Região atual</b>	<b>Nome dado pelos colonizadores</b>	<b>Subgrupos</b>	<b>Grande Grupo</b>
Ewes orientais, chamados de Fon.	Fongbé (Língua guíneo-sudanesa do grupo ebúrneo).	Benin, Togo	Mina-jeje ou jeje-marrim.	mahi	Sudanês
Bakongo	Quicongo	Congo	Congos	*	Banto
Ambundos ou Bundos.	Quimbundo	Angola	Angolas	Bamberos, bangalas, bondos, cáris, dembos, hacos, holos, hungos, libolos, luandas, luangos, minungos, mutemos, ngolas ou jingas, punas, quibalas, quissamas, sendes, songos e xinjes.	Banto
Ovimbundos.	Umbundo	Angola, ao sul do Rio Cuanza.	Benguelas	Bienos, bailundos, seles, sumbes, ambuins, quissanjes, lumbos, dombes, hanhas, gandas, huambos, sambos, cacondas, xicumas e quiacas.	Banto
Tyos ou bataqueses	*	Congo	Monjolo	*	Banto
Iorubá	Iorubá	Nigéria, Benin, Togo.	Nagôs	Ana ou Ifé, Isha, Idasha, Shabe, Ketu, Ifonyin ou Efà, Awori, Egbado, Egba, Ijebu, Oyó, Ondo, Owo, Ijesha, Iiaje, Eekiti, Igbomina, Yagba, Bunu e Aworo.	Sudanês
Haúça		Nigéria	Malês (do iorubá ìmale → muçulmano)	*	sudanês
Quíloa	Suaíle ou swahili	Tanzânia	Quiloas		*

Fonte: baseado em LOPES, organizado por Lippold.

\*não conseguimos a informação.