



Ações afirmativas e politização da questão racial: relações com o currículo de História.

Gustavo da Silva Kern*

Resumo: Este artigo tem por propósito analisar alguns aspectos da emergência histórica das políticas de ação afirmativa no Brasil e de suas relações com o campo da Educação. Procuo problematizar as implicações curriculares dessas políticas públicas, detendo-me sobre a específica importância das diretrizes curriculares para o ensino de História propostas pela Lei 10.639/03 e pela Lei 11.645/09, que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no Ensino Básico. A institucionalização das ações afirmativas é fator de grande relevância para a compreensão do processo histórico que conduziu ao fenômeno contemporâneo aqui definido como a politização da questão racial. Busco argumentar em torno das interlocuções entre as modificações curriculares decorrentes das ações afirmativas e o caráter eminentemente político que a raça e as relações raciais assumiram no País durante as últimas décadas.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Questão racial. Currículo de História.

Abstract: This article has the purpose to analyze some aspects of the historical emergence of affirmative action policies in Brazil and its relationships with the field of Education. I try to discuss the implications of these curricular policies, pausing on the importance of specific curriculum guidelines for the teaching of history proposed by Law 10.639/03 and the Law 11.645/09, which determine the mandatory teaching of history and culture african-Brazilian , African and indigenous in Basic Education. The institutionalization of affirmative action is highly relevant for understanding the historical process that led to the contemporary phenomenon defined here as the politicization of race. I seek to argue around the dialogues between the curricular changes resulting from affirmative action and eminently political race and race relations in the country have taken during the last decades.

Keywords: Affirmative action. Racial issue. Curriculum History.

*Mestre em Educação - UFRGS.



A institucionalização das chamadas políticas de *ação afirmativa*¹ que objetivam atuar especificamente sobre o recorte racial da população brasileira — processo que toma forma em meados da década de 1990, principalmente através de medidas do Governo Federal — têm suscitado um instigante debate político, que se dá em diversos âmbitos do social: movimentos sociais, academia, bem como em diferentes instâncias dos poderes Executivo, Legislativo Judiciário.

Grosso modo, as políticas afirmativas de que me ocupo no presente artigo oficializam do ponto de vista do Estado determinadas medidas de combate ao fenômeno social do *racismo*, manifesto nas diversas formas de discriminação racial. Como afirma Arabela C. Oliven se pode tomá-las como “um conjunto de políticas públicas para proteger grupos que, em uma determinada sociedade, são ou tenham sido discriminados” (2009, p. 66). Legitimadas politicamente através do que Robert Castel definiu como *discriminação positiva* (2008), a efetivação das políticas afirmativas “visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de poder” (OLIVEN, 2009, p. 66).

Todavia, antes que definir com exatidão, em aspectos essenciais, o que são as políticas de ação afirmativa, o interesse que move a primeira parte deste texto é problematizar o processo de emergência desse tipo de política pública no Brasil. Ao avançar sobre essa problemática, dedico a segunda parte do texto para a discussão em torno da dimensão educacional das políticas afirmativas, debruçando-me especialmente sobre as implicações curriculares da Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/09 (que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no Ensino Básico), principalmente no que se refere ao ensino de História do Ensino Básico.

As políticas afirmativas, segundo o argumento aqui desenvolvido, emergem e se constituem sob o signo de um processo de politização da questão racial no Brasil, que teve lugar em nosso País no transcorrer das últimas décadas. O interesse deste texto reside justamente em especular, através da análise dos discursos produzidos em torno da questão racial, bem como dos discursos produzidos em torno das políticas afirmativas, o lugar que as atuais diretrizes curriculares para o ensino de História ocupam em relação à politização da raça e das relações raciais — fenômeno produtor do que Stuart Hall definiu como um dos efeitos mais “transruptivos do multicultural” (2009, p. 66).

¹ Utilizarei, por vezes, a forma elipsada *políticas afirmativas* para designar as *políticas de ação afirmativa* ou *ações afirmativas*.



Genealogia e o estudo da questão racial no Brasil

Inscrita na ontologia do presente de Michel Foucault, a genealogia corresponde a um tipo de teorização da história que, assumidamente, parte de um problema do presente. Tal como aparecera na *Genealogia da Moral* de Friedrich Nietzsche, seu objetivo é “descrever uma gênese no tempo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 56), questionando a ascendência e as condições de emergência histórica dos fenômenos a serem analisados. Deslocada por Foucault, a genealogia agregaria, como método de exploração das fontes de pesquisa, a análise dos discursos. Investigando sua constituição através de relações entre saber e poder: “não há relações de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 30).

A genealogia, portanto, questiona os processos históricos na medida em que dizem respeito à gênese de um problema do presente. Desde pelo menos as últimas décadas do século XIX, a problemática da raça e das relações raciais na sociedade brasileira tem sido objeto de reflexões teóricas e de tensões políticas. Essas reflexões e tensões políticas produziram uma trama de discursos dispersos e descontínuos, que mantêm as relações raciais como objeto de uma singular regularidade discursiva no âmbito dos saberes e dos poderes.

Para problematizar a emergência das políticas afirmativas e suas relevantes implicações para o campo da Educação, entendo que o estudo da trajetória histórica da questão racial no pensamento brasileiro se impõe como necessidade. Delimitar, ainda que de modo panorâmico, certas regularidades e discontinuidades na história dos discursos sobre as relações raciais produzidos no Brasil, desde as décadas finais do século XIX, permite descrever alguns traços genealógicos de ancoragem da proliferação de discursos em torno das políticas afirmativas, intimamente ligados ao fenômeno da politização das relações raciais.

Em função do infindável número de fontes primárias e secundárias que compõem esse imenso campo discursivo, a abordagem dos discursos sobre raça e relações raciais será aqui realizada de um modo um tanto esquemático. Não havendo espaço para uma exploração exaustiva desses discursos, mencionarei apenas alguns intelectuais brasileiros que foram representativos das interações que a temática da raça e das relações raciais manteve com as relações saber-poder no Brasil.

Os deslocamentos da questão racial no Brasil



O cientificismo europeu e seu determinismo ortodoxo conquistaram muitos adeptos no Brasil entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Nos textos dos “homens de ciencia” desse período o darwinismo social aparece como uma das perspectivas teóricas mais utilizadas para a constituição da percepção local da realidade brasileira. Toda uma tradição de intelectuais inaugurada pela chamada geração de 1870 se valeu das teorias raciais europeias para pensar a identidade nacional brasileira.

Não se tratou, contudo, de uma utilização automática e absoluta das teorias raciais europeias, mas de uma utilização parcial e seletiva, que conferiu originalidade às suas percepções da realidade social brasileira. Reputados como precursores das ciências sociais no Brasil, os trabalhos de estudiosos como Sílvio Romero, Raymundo Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, João Baptista Lacerda, José de Oliveira Viana, são tomados como expoentes desse modo característico de analisar a sociedade brasileira através da raça. Para além de seus respectivos distanciamentos, esses autores compartilhavam da percepção de que os fatores biológicos determinavam em última instância o caráter das relações raciais e a formação da identidade nacional brasileira. Em seus estudos, a questão racial surge diretamente ligada à construção de uma nação brasileira e de sua identidade nacional. Se a nação moderna, como sugeriu Benedict Anderson, é antes de tudo uma comunidade imaginada, no caso brasileiro, o interesse maior dos teóricos foi “transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo” (MUNANGA, 1999, p. 52).

A mestiçagem racial no Brasil, desse modo, tornou-se objeto por excelência das polêmicas entre os mais importantes intelectuais do período. Formularam-se visões positivas e negativas, assim como prognósticos otimistas e pessimistas, das conseqüências da mestiçagem em curto, médio e longo prazo. Embora diversos em seus propósitos, os teóricos da identidade nacional mantiveram-se no registro da *ênfase biológica* da raça. Mesmo ligados aos efeitos de poder produzidos por esse campo de saber constituído em torno da questão racial, a determinação biológico-racial é o que conferia aos discursos racialistas sua autoridade científica e seu poder de verdade amplamente aceito nos círculos políticos e intelectuais da época.

Permeando toda uma proliferação discursiva desde a segunda metade do século XIX e ligando-se a novos campos de saber como a eugenia, a ênfase biológica da raça preponderou nas abordagens racialistas das primeiras décadas do século XX. A ideia do branqueamento da



população como condição para o progresso do país, presente nas reflexões de Romero, seria levada ao extremo nas décadas posteriores, quando surgira uma espécie de discurso oficial sobre a questão racial no país. A ênfase biológica da raça correspondeu às necessidades do racismo local, podendo ligar-se à emergência de um projeto eugênico baseado na proposição de estratégias de intervenção junto à população — tendo por objetivo o melhoramento racial através do controle da hereditariedade e, por sua vez, da mestiçagem.

A ciência do melhoramento racial, formulada no fim do século XIX por Francis Galton, foi generalizada nas primeiras décadas do século XX. Fenômeno demonstrado pelo surgimento de inúmeras sociedades eugênicas pelo mundo. A eugenia tomou contornos próprios em sua emergência na América Latina, como demonstrou Nancy Stepan em *A hora da eugenia*. No caso específico do Brasil, os formuladores das políticas sociais se valeram da eugenia para propor intervenções tanto para o controle da hereditariedade quanto para reformas do meio. Além disso, possivelmente como em nenhum dos outros países latinos a eugenia tenha se ligado tão rapidamente as teorias raciais como no Brasil.

Uma das alternativas para contornar o atraso e ensejar o progresso seria o branqueamento da população. Postulando que a gestão da mestiçagem apoiada em saberes científicos, a partir dos quais eram definidas determinadas práticas políticas, o discurso eugênico encontrava na noção de raça, em sua ênfase biológica, a categoria mobilizadora de uma série de reflexões. A eugenia brasileira é um exemplo de que “as conclusões ou políticas sociais baseadas na ciência frequentemente adquirem uma legitimidade especial, precisamente pela afirmativa de que seriam extensões naturais da própria ciência” (STEPAN, 2005, p. 75).

Os médicos, bacharéis e cientistas que tomaram parte no movimento eugenista foram levados a se posicionarem politicamente frente aos principais problemas da nação. Neste contexto, “a noção de que o aprimoramento racial poderia ser conseguido cientificamente teve, portanto, considerável atrativo para os médicos e reformadores sociais” (STEPAN, 2005, p. 20-21). Nos trabalhos de homens de ciência como João Baptista Lacerda e Oliveira Viana, as relações entre raça e hereditariedade aparecem como elementos sobre os quais as estratégias eugenistas deveriam intervir efetivamente, dando lugar à materialização discursiva do chamado ideal do branqueamento. No que diz respeito à ênfase biológica da noção de raça e ao desenvolvimento da eugenia no Brasil, Lacerda e Viana constituem o exemplo mais acabado da teoria da mestiçagem racial entendida como processo de branqueamento da população.



A normalização da vida empreendida pelos teóricos eugenistas foi preponderantemente científico-biológica. Era a partir dos pressupostos científicos da biologia que os discursos eugênicos brasileiros estabeleciam seus critérios de exclusão-inclusão, definindo o caráter das relações raciais no Brasil, assim como os padrões eugênico-raciais adequados ao progresso nacional. Ao projetar continuamente a eliminação dos indivíduos e grupos considerados inferiores ou anormais, a exclusão aparecia como uma das condições de pensamento ao mesmo tempo em que permitia definir a modalidade da cultura nacional.

A política de incentivo à imigração de colonos europeus para o Brasil, por exemplo, respondeu à reivindicação dos estudiosos que viam o branqueamento como caminho para o progresso da nação. Os pressupostos científicos da eugenia encontravam sua determinação, em última instância, na ênfase biológica da noção de raça. Porém, convém assinalar que a normalização científica dos discursos eugênicos, ao se confrontar com os tensionamentos que questionavam sua autoridade científica e sua legitimidade como verdade, abriu espaço para deslocamentos em relação à utilização da noção de raça, assim como para novas compreensões do caráter das relações raciais no Brasil.

Da ênfase biológica à ênfase política da questão racial

Numa relação de tensão com as novas formas de compreensão do Brasil delineadas pelo modernismo na década de 1920, e com a ruptura político-institucional marcada pela Revolução de 1930, *Casa Grande & Senzala* (1933), de Gilberto Freyre pode ser considerado como um marco das novas formas de interpretação do passado e do presente do Brasil. O clássico de Freyre representava o “sopro de radicalismo intelectual e análise sócia que eclodiu depois da Revolução de 1930 e não foi, apesar de tudo, abafado pelo Estado Novo” (CÂNDIDO, 1971, p. XI). Seu pensamento interessa em especial, na medida em que o antropólogo operou uma modificação significativa no modo de aplicar a categoria de raça à análise do social.

Ao colocar no centro da perspectiva analítica de *Casa Grande & Senzala* a noção de cultura, em detrimento da noção de raça, Freyre tornou possível uma ruptura teórica e metodológica em relação à antropologia e à análise do social que eram predominantemente praticadas no Brasil. Não se tratou, de modo algum, de um esvaziamento absoluto ou uma supressão da noção de raça, mas sim de sua limitação ao âmbito analítico da biologia. Freyre não buscou dar conta da miscigenação como um fenômeno biológico-racial. Transferindo a



problemática da miscigenação para o campo da cultura, pôde demonstrar como o processo de mestiçagem teria criado as condições necessárias para o surgimento de uma cultura nacional complexa, tão original quanto híbrida.

Freyre compreendeu a contribuição social dos africanos, indígenas e de seus descendentes mestiços como uma vantagem e não como um prejuízo para o Brasil. Na medida em que seu olhar sobre a formação histórica brasileira não encontrava uma determinação última na biologia, o postulado eugênico do melhoramento racial não poderia ser aceito. Deveriam retificar-se, portanto, os “alarmistas da mistura de raças” (FREYRE, 2006, p. 104) e suas teses sobre a degeneração do homem pela miscigenação racial.

Seu interesse sobre a mestiçagem racial residia principalmente no fato de ter dado origem a uma “mestiçagem no campo cultural” (MUNANGA, 1999, p. 79-80). O papel mediador da cultura africana, por exemplo, “aproximou os extremos, que sem ela dificilmente teriam se entendido tão bem, da cultura europeia e da cultura ameríndia, estranhas e antagônicas em muitas de suas tendências” (FREYRE, 2006, p. 116). A miscigenação cultural não surgia como causa de degenerescência, mas como condição para o equilíbrio dos antagonismos de toda ordem. A sociedade brasileira seria produto de um processo civilizatório singular, engendrado pela positiva ação diretiva dos lusitanos que, a partir do século XVI, conduziram com sucesso o encontro entre europeus, africanos e indígenas nos trópicos. A miscigenação, diversamente do modo como fora tratada por muitos dos predecessores de Freyre, seria o elemento integrador por excelência dessa sociedade de formação heterogênea.

Após a Segunda Guerra, o termo democracia tomou força nos discursos políticos. Sua utilização se alinhava à defesa de uma ruptura em relação às práticas políticas observadas na história recente do país e do mundo. No contexto brasileiro, o termo foi adjetivado de várias formas — democracia política, democracia social, democracia econômica, etc. O termo democracia acabaria, também, sendo utilizado para definir a especificidade das relações raciais no país. O Brasil passou a ser tomado internacionalmente como exemplo a ser seguido pelos demais países, em função de sua característica democracia racial: por aqui predominariam relações raciais harmônicas, onde o preconceito racial seria praticamente inexistente ou neutro.

Toda uma vertente crítica atribuiu, erroneamente, a autoria da expressão democracia racial à Freyre. E embora só mais tarde tenha utilizado a expressão democracia racial, seus importantes estudos foram um singular ponto de ancoragem dessa noção que se tornou



bastante corrente, principalmente a partir da década de 1950. Freyre havia argumentado que a diversa miscigenação cultural da formação brasileira, constituindo um complexo amálgama exercera um efeito democrático ou democratizante sobre antagonismos de raça, de classe e de cultura, produzindo “uma espécie de despedaçamento das formas mais duras, ou menos plásticas” (FREYRE, 2006, p. 475).

Tardiamente, em 1962, Freyre explicitaria sua defesada “já brasileiríssima prática da democracia racial” (Cit. por GUIMARÃES, 2001, p. 153). Nesta altura a noção já aparecia combinada sem maiores problemas, com as mais diversas posições políticas. Nos termos nos quais se dá o debate contemporâneo sobre a temática das relações raciais, pode parecer estranho o fato de Abdias do Nascimento, grande líder da luta política da população negra, tenha feito o elogio da “bem-delineada doutrina da democracia racial, a servir de lição e modelo para outros povos de formação étnica complexa” (Idem), em seu discurso de abertura do “1º Congresso do Negro Brasileiro”, em 1950.

Diante do consenso construído em torno da ideia da existência da democracia racial no Brasil, é compreensível que até mesmo as organizações do movimento social negro compartilhassem desse postulado discursivo, firmemente apoiado nas teses de Freyre. Em 1955, o Teatro Experimental do Negro afirmara que “o Brasil é uma comunidade nacional onde tem vigência os mais avançados padrões de democracia racial” (Idem, p. 148). Essas organizações tomavam parte na discursividade que tornava a democracia racial um consenso político, tomando parte em uma política universalista de integração social do negro à sociedade moderna, onde a democracia racial aparecia como um ideal a ser atingido.

Desse modo, parece-me que as teses de Freyre não permitiram apenas que a noção de raça, na sua ênfase biológica, passasse a um segundo plano nos discursos sobre a identidade nacional. Permitiram, também, que essa noção fosse, em diferentes discursos, ligada à ideia de democracia. Se, como querem Antonio Negri e Giuseppe Cocco, Freyre desfez o “nó da raça” (2005, p. 147), desprendendo-a do racismo, suas teses também serviram para que a raça surgisse colada ao conceito de democracia. Deslocada em relação ao determinismo biológico que lhe conferia *status* de categoria científica fundamental, a noção de raça aparece como adjetivo de uma categoria política, constituindo aquilo que a análise genealógica dos discursos pode definir como a *ênfase política* da raça e das relações raciais.

A politização da questão racial e a emergência das Ações Afirmativas



Na década de 1950, quando iniciaram a realização de pesquisas sistemáticas sobre as relações raciais, Roger Bastide e Florestan Fernandes apontaram para a necessidade de revisitar de modo crítico as teses de Freyre. Tomando a problemática das relações raciais e do preconceito racial a partir de um ponto de vista sociológico, estes estudiosos demonstraram a insuficiência dos argumentos que sustentavam a ideia da democracia racial e da neutralidade do preconceito racial. Interessa aqui a crítica que Fernandes — principal referência da chamada escola sociológica das relações raciais — fez à ideia de democracia racial.

Os estudos de Fernandes se concentraram fundamentalmente em investigar o problema das condições socioeconômicas da população negra numa sociedade moderna de classes. Suas análises chegaram à conclusão de que o preconceito racial era amplamente praticado no Brasil. Manifestando-se de modo decisivo justamente na dificuldade de a população negra inserir-se como cidadão pleno numa sociedade institucionalmente liberal e de economia industrial. Suas análises assinalavam que haveria um descompasso entre as grandes transformações nas estruturas econômicas e as modificações no caráter das relações raciais desde 1888. Mesmo com a Abolição, as relações raciais teriam continuado na ordem do que Fernandes chamava padrão tradicional escravista, que impedia que a população negra participasse de forma efetiva na nova sociedade de classes.

A força do mito da democracia racial, segundo Fernandes, decorria de dois equívocos básicos. O primeiro deles residia no fato de que a miscigenação foi tomada “como índice de integração social e como sintoma, ao mesmo tempo, de fusão e de igualdade raciais” (2007, p. 43-44). Fernandes entendia que a miscigenação serviu antes para “aumentar a massa da população escrava e para diferenciar os estratos dependentes intermediários, que para fomentar a igualdade racial” (Idem, p. 67). O segundo equívoco estaria em confundir a existência de padrões de tolerância racial que imperariam “na esfera do decoro social com igualdade racial propriamente dita” (Idem, p. 67).

Negando essa função democratizante da miscigenação, os estudos de Fernandes colocaram em xeque o mito da democracia racial. A miscigenação e a convivência harmônica entre as raças não teria impedido que o fenômeno social do racismo se manifestasse em diferentes formas de discriminação. A passagem da ênfase biológica para a ênfase política da raça, desse modo, se deu conjuntamente as tensões políticas e intelectuais suscitadas em torno da ideia de democracia racial. A raça aparece deslocada na metáfora política da democracia racial e na reflexão crítica que ensejou, surgindo sob rasura (HALL, 2009, p. 112). Todavia, é apenas na segunda metade da década de 1970, já no âmbito do processo de reabertura política



nos anos finais do regime civil-militar, que os movimentos negros atentaram para a necessidade de assumir um discurso político antirracista nos termos de Fernandes.

O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, retomaria os traços mais centrais da abordagem de Fernandes. Enquanto as organizações do movimento negro que lhe antecederam teriam assumido uma posição assimilacionista, pautando suas ações na necessidade da integração do negro à nação brasileira, o MNU pautou sua luta na denúncia da histórica opressão dos brancos sobre os negros. Incorporando em seus pressupostos políticos à compreensão binária onde a análise das relações raciais estava fundada em uma demarcação estrita entre o mundo do branco e o mundo do negro. Também conferiu relevância às correlações entre a discriminação racial e as desigualdades sociais no Brasil, retomando a problemática da inserção da população negra em uma sociedade de classes. Em meio ao processo de abertura política, as lutas em favor da ampliação dos direitos da população negra estiveram imbuídas em formular um contraponto à efetividade política da metáfora da democracia racial.

Dando ênfase à necessidade de valorizar as especificidades da população negra como grupo social, o MNU investiu seus esforços políticos na construção de noções como cultura negra, identidade negra e consciência negra. Noções que passaram a ser entendidas como elementos indissociáveis da essência do indivíduo negro. Essa ruptura com a concepção onde o Brasil figura como um modelo de democracia racial — da qual largamente se serviu o discurso oficial do Estado durante o século XX — surge como um fator relevante para a constituição da racionalidade estatal que dá lugar à emergência das políticas afirmativas.

As políticas públicas que propõe direitos específicos para determinados grupos raciais, desenvolvidas na forma de ações afirmativas e baseadas no critério da discriminação positiva, passaram a ser promovidas pelo Governo Federal a partir da década de 1990. O argumento aqui defendido é que para a afirmação da atual postura política do Estado brasileiro frente à questão racial, algo relativamente recente, concorreu de modo decisivo a passagem da ênfase biológica para a ênfase política da raça e das relações raciais concorreu de modo decisivo. Constituídas na dinâmica dos deslocamentos discursivos, das lutas políticas, bem como no jogo entre diferentes racionalidades, as atuais políticas afirmativas colocam o campo da Educação no centro de sua atuação política de Estado.

Nos últimos anos, o debate sobre a efetividade desse tipo de política pública foi pautado por temas como a controversa tramitação do *Estatuto da Igualdade Racial* no legislativo federal e a decisão do Superior Tribunal Federal (STF) acerca da



constitucionalidade da política de reserva de vagas para estudantes auto-declarados negros e indígenas — adotada compulsoriamente no Ensino Superior em nível nacional. As intervenções estatais sobre as relações raciais também têm tomado o campo da Educação como *locus* de intervenção por excelência. A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, desenvolvida pelo Governo Federal desde 2003, tem institucionalizado uma série de medidas na Educação Básica e na Educação Superior: tomemos como exemplo a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/09 (que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis), bem como a institucionalização da política de reserva de vagas no âmbito do ensino superior privado e público.

Essas políticas intervêm junto à população brasileira a partir de sua composição racial, tomando a noção de raça em sua ênfase política, buscam exercer a gestão das relações raciais atuando sobre um fenômeno de massa: as desigualdades educacionais relativas aos efeitos das práticas de discriminação racial. Através de medidas de caráter reparatório, as políticas afirmativas vislumbram reduzir desigualdades socioeconômicas educacionais observadas entre a população nacional. Articuladas ao imperativo da inclusão, as políticas afirmativas atuam sobre a Educação Básica e a Educação Superior. Pela Educação, elas buscam ensejar não apenas a inclusão social e econômica dos grupos sociais racialmente discriminados, mas também tornar possível um processo de reeducação das relações raciais no Brasil contemporâneo, onde as diretrizes curriculares para o ensino de História no Ensino Básico surgem em lugar de destaque.

Ações afirmativas e o currículo de História

A enorme contribuição política do campo das Ciências Humanas, e em especial do campo da História, para a construção do nacional — em diversos Estados-nação, incluindo o Brasil — já é amplamente conhecida pela produção historiográfica. O currículo escolar e universitário se constituiu historicamente como objeto das tensões em torno da definição do caráter nacional. As políticas afirmativas, ao institucionalizarem determinadas modificações curriculares, principalmente relativas ao ensino de História no Ensino, acabaram por se inserir nesta problemática.

Um elemento de diferenciação dessas políticas afirmativas, frente às demais políticas inclusivas atualmente desenvolvidas pelo Governo Federal, é a especificidade de serem políticas públicas imbuídas de um caráter racialmente reparatório. Ao contrário da política de



branqueamento da primeira metade do século XX, essa reparação não busca corrigir — através do melhoramento racial — as características físicas e psíquicas de um determinado grupo racial definido biologicamente, mas corrigir os efeitos sociais da discriminação negativa sofrida por determinados grupo étnico-raciais construídos politicamente.

Como afirmei de passagem, as políticas afirmativas que atuam sobre a Educação, instituídas através da atual Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, não buscam apenas empreender uma reparação socioeconômica — tendo em vista a realidade das drásticas desigualdades étnico-raciais entre a população brasileira e a necessidade imperativa de incluir os grupos sociais discriminados. Como afirmam as “Disposições Preliminares” do *Estatuto da Igualdade Racial*, dos programas desenvolvidos na forma de ações afirmativas deverão resultar em “políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País” (BRASIL, 2011, p. 14-15). Trata-se, também, de utilizar as políticas afirmativas que institucionalizam modificações na Educação Básica e na Educação Superior para promover uma reparação histórica, que também deverá se dar ao nível da compreensão da própria História do Brasil — entendida aqui como um campo do conhecimento histórico.

As proposições encontradas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, formuladas pelo MEC conjuntamente à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, reafirmam o caráter historicamente reparador das políticas afirmativas que intervêm na Educação Básica. Esse importante documento inicia por um breve panorama da história brasileira, no que diz respeito à questão racial e a Educação:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004a, p. 7).

A identidade nacional forjada no âmbito do discurso racialista, que permeou o trabalho dos precursores das Ciências Sociais em nosso País, negava em grande medida a contribuição de largas camadas da população na formação do Brasil, justificando todo um processo de exclusão social das populações negra, índia e mestiça — consideradas racialmente inferiores



— que se deu conjuntamente a modernização nacional entre as últimas décadas do XIX e as primeiras décadas do século XX. O documento, neste sentido, reitera o argumento em torno da necessidade de medidas estatais orientadas no sentido da corrigir, através de medidas reparatórias, a histórica desigualdade racial:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 12).

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, as práticas pedagógicas, desenvolvidas em instituições educativas que, de alguma forma, estão ligadas ao Estado, assumem uma relevante responsabilidade para a efetivação dessa reparação histórica. O sucesso das políticas públicas reparatórias dependeria de uma série de condições favoráveis à ação das políticas afirmativas. Entre essas condições favoráveis, destaca-se a necessidade imprescindível de uma “reeducação das relações entre negros e brancos” (BRASIL, 2004, p. 13). Algo que deve ter lugar, fundamentalmente, a partir de práticas desenvolvidas em instituições educacionais. Instituições responsáveis pelo funcionamento de mecanismos pedagógicos que viabilizem a “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” (BRASIL, 2004, p. 13). Desse modo, muito embora as políticas afirmativas programem intervenções em diversas áreas, o campo da Educação assume centralidade.

As práticas desenvolvidas em instituições educativas, *locus* por excelência da constituição de determinadas subjetividades, são apresentadas como fundamentais para reeducar a população. Para subjetivá-la, no sentido da promoção da igualdade racial — e, desse modo, no sentido da inclusão e da garantia da seguridade social —, o currículo, ou seja, a “*programação pedagógica* do que é ensinado aos alunos” (VEIGA-NETO, 2008, p. 3) é algo de enorme relevância. O desenvolvimento da aprendizagem em instituições educacionais acontece em torno, ou a partir de, uma programação curricular das disciplinas e conteúdos previamente estabelecidos pelas diretrizes curriculares. Todavia, como entende Veiga-Neto, o



currículo é um produto das relações entre as instituições educacionais, os chamados estabelecimentos de ensino, e a sociedade de que fazem parte:

[...] o currículo está sempre envolvido quando pensamos em intervir na *organização disciplinar*, seja no que concerne às práticas comportamentais nas salas de aula, seja no que concerne aos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos (em termos da sua fragmentação, aproximação e fusão, bem como dos tradicionais *o que, como e quando* ensinar). Mas ele também está envolvido na *composição dos espaços escolares*, no que concerne às suas delimitações (em termos de presencialidade e virtualização) e composição (em termos de quem deve ser incluído com quem e quem deve ser separado de quem). E, na medida em que o currículo é, também, um artefato cultural, acabam ressoando dentro da escola todas as transformações que hoje estão a acontecer (VEIGA-NETO, 2010, p. 4).

Objeto das relações de poder, bem como do jogo entre diferentes tensões políticas e sociais, os saberes e conhecimentos que compõem o currículo são materializados discursivamente nestas diretrizes curriculares da Educação Básica. Desse modo, são especialistas a serviço do Estado que propõem os programas curriculares. A racionalidade estatal, manifesta em documentos oficiais produzidos por *expertises*, define quais são os conhecimentos válidos e necessários aos estudantes. As diretrizes curriculares voltadas para a reeducação das relações étnico-raciais pretendem orientar a promoção de práticas pedagógicas voltadas para a reparação histórica através de saberes escolares. O currículo escolar é aqui entendido, neste sentido, como um meio de acesso do Estado a população. A política afirmativa proposta nas referidas diretrizes é apresentada como uma política curricular que:

[...] 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. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Incorporando os postulados de Florestan Fernandes, assim como as reivindicações políticas do MNU, tais modificações curriculares estão intimamente relacionadas ao fenômeno da politização das relações raciais. Determinando, entre outras, as seguintes diretrizes para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:



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. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. [...] É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia (BRASIL, 2004a, p. 17).

No caso das modificações curriculares propostas pelas políticas afirmativas, a gestão das relações raciais deve reeducar as grandes parcelas da população que tomam parte nas práticas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino para a legitimação da necessidade de corrigir, através de medidas políticas reparatórias, as desigualdades raciais. Contudo, sendo empreendida através de modificações no currículo da Educação Básica, não deve apenas legitimar a inclusão socioeconômica dos grupos sociais racialmente discriminados, mas também proporcionar uma redefinição, do ponto de vista do próprio Estado-nação, do caráter de nossa identidade nacional. Também deve conduzir uma reescrita da própria história brasileira, que leve em conta a contribuição, a partir de uma perspectiva positiva, dos diferentes grupos sociais racialmente discriminados para o processo de formação do País, permitindo que:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. [...] Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais (BRASIL, 2004, p. 16).



A inclusão, nas diretrizes curriculares para o ensino de História, destes saberes até então subjugados a permanecerem fora do conjunto de saberes veiculados através das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Básica também tem por objetivo desenvolver a chamada consciência negra, reformulando a história nacional ensinada na escola. Em termos muito próximos ao modo como essa ideia foi construída, de modo essencializado, pelo MNU durante a década de 1980. Tão cara à efetividade da gestão das relações raciais, a subjetivação da população em favor da reeducação das relações étnico-raciais é conduzida através do desenvolvimento desse tipo de intervenção junto às diretrizes curriculares para o ensino de História na Educação Básica, onde a politização da raça e das relações raciais constitui condição para a emergência desse tipo de política pública.

Referências

- BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Senado Federal, 2011.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Lei 10.639/2003 (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.
- _____. **Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília: SEPPPIR, 2006.
- CÂNDIDO, Antonio. “O significado de Raízes do Brasil”. In HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971, p. XI-XXII.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CUNHA, Euclides da. **Os sertões: (campanha de Canudos)**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: Didática, 2007.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006a.
- _____. **Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento urbano**. São Paulo: Global, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- _____. **Em defesa da sociedade: curso do Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.



- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. “Acesso de negros às universidades públicas”. In **Cadernos de Pesquisa**, 2003, n.118, pp. 247-268.
- _____. “Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito”. In **Novos Estudos**. São Paulo, nº 61, novembro de 2001, p. 147-162.
- _____. “Raça e estudo das relações raciais no Brasil”. In **Novos Estudos**. São Paulo, nº 54, julho de 1999, p. 147-156.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- HOBBSAWM, Eric J. “A invenção das tradições”. In HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 9-24.
- _____. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora da Unespe, 2006.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.
- JÚNIOR, Caio Prado. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- KERN, Gustavo da Silva. **Ações Afirmativas e Educação: um estudo genealógico sobre as relações raciais no Brasil** (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2012.
- LACERDA, João Baptista. “Sobre os mestiços no Brasil”. SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco”. In **História, Ciências, Saúde**. Rio de Janeiro: v. 18, nº 1, jan.-mar., 2011, p. 225-242.
- LOPES, Maura Corcini. “Políticas de Inclusão e Governamentalidade”. In **Revista Educação & Realidade: Governamentalidade e Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai/ago de 2009, p. 153-169.
- _____. “Norma, Inclusão e Governamentalidade”. In **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 283-298.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- _____. “Por uma genealogia do poder (Introdução)”. In FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional x identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MNU. *Carta de princípios do MNU*. São Paulo, 1978.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ONU. **Declaração de Durban**. África do Sul, 2001.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RODRIGUES, Raymundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brazil**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1894.
- _____. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.
- ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira (Tomo Primeiro)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.
- SAID, Eduard W. **Orientalismo**. Barcelona: Debolsillo, 2008.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Apresentação”. In FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.



_____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. “Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco”. In **História, Ciências, Saúde**. Rio de Janeiro: v. 18, nº 1, jan.-mar., 2011, p. 225-242.

SILVEIRA, Éder. **A cura da raça: eugenia e higienismo no discurso médico rio-grandense nas primeiras décadas do século XX**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Equidade, igualdade e diferença: implicações para o currículo**. Porto: Universidade do Porto, 2010.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____; LOPES, Maura Corcini. “Inclusão e governamentalidade”. In **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez. 2007.

VIANA, José de Oliveira. **Evolução do Povo Brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

Recebido em Julho de 2013
Aprovado em Agosto de 2013