

UMA NARRATIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NACIONAL ENTRE MITOS: DO FUNDADOR AO DE DEMOCRACIA RACIAL

UNA NARRATIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN NACIONAL ENTRE MITOS: DEL FUNDADOR AL DE DEMOCRACIA RACIAL

A NATIONAL HISTORICAL EDUCATION NARRATIVE BETWEEN MYTHS: FROM THE FOUNDER TO THE RACIAL DEMOCRACY

Paulo Crispim Alves de SOUZA¹
Ivan FORTUNATO²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo desenvolver um debate sobre as características que consolidaram um projeto nacional autônomo com pretensões imponentes, marcadamente na virada do século XIX para o século XX. Trata de abordar como os diferentes mitos a respeito da igualdade entre as pessoas têm sido tratados historicamente pela educação nacional, até o atual documento da Base Nacional Comum Curricular. Por meio da revisão de literatura, recupera-se uma trajetória histórica em seis etapas. Identifica-se que o mito da “democracia racial” serve como argumento para excluir as medidas compensatórias em nome de uma meritocracia que trata desiguais como semelhantes. Portanto, além de recuperar o silenciamento histórico, busca indicar meios para a construção de um projeto político pedagógico democrático para o sistema de ensino nacional.

PALAVRAS-CHAVE: História brasileira. Etnia. Base Nacional Comum Curricular.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo desarrollar un debate sobre las características que consolidaron un proyecto nacional autónomo con pretensiones imponentes, marcadamente a la vuelta del siglo XIX para el siglo XX. Se trata de abordar cómo los diferentes mitos sobre la igualdad entre las personas han sido tratados históricamente por la educación nacional, hasta el actual documento de la Base Nacional Común Curricular. Por medio de la revisión de literatura, se recupera una trayectoria histórica en seis etapas. Se identifica que el mito de la "democracia racial" sirve como argumento para excluir las medidas compensatorias en nombre de una meritocracia que trata desiguales como similares. Por lo tanto, además de recuperar el silenciamiento histórico, busca indicar medios para la construcción de un proyecto político pedagógico democrático para el sistema de enseñanza nacional.*

PALABRAS CLAVE: *Historia brasileña. Etnicidad. Base Nacional Común Curricular.*

¹ Escola Nossa Senhora das Graças (Gracinha), São Paulo – SP, Brasil. Professor de sociologia do ensino médio. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-6663-7264>>. E-mail: crispim@hotmail.com

² Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Itapetininga – Itapetininga – SP, Brasil. Professor, coordenadoria de formação pedagógica. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1870-7528>>. E-mail: ivanftr@yahoo.com.br

ABSTRACT: *This paper aims to develop a debate about the characteristics that consolidated an autonomous national project with imposing pretensions, markedly from the turn of the 19th century to the 20th century. It tries to address how the different myths about equality between people have been treated historically by national education, up to the current document of the National Curricular Common Base. Through the literature review, a historical trajectory is recovered in six stages. It is identified that the myth of "racial democracy" serves as an argument to exclude compensatory measures in the name of a meritocracy that treats dissimilar as similar. Therefore, in addition to recovering the historical silencing, it seeks to indicate means for the construction of a democratic pedagogical political project for the national education system.*

KEYWORDS: *Brazilian history. Ethnicity. Brazilian Common Curricular Basis.*

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal do ABC. O objetivo principal é desenvolver um debate sobre as características que consolidaram um projeto nacional autônomo com pretensões imponentes, marcadamente na virada do século XIX para o século XX. Período essencial para a criação e a consolidação de uma narrativa pretensamente homogênea de “nação”, que por sua vez, seria consolidada, de acordo com os interesses das classes dominantes, mediante a incipiente urbanização e industrialização desse período. Essa perspectiva unitária de um povo e territórios marcadamente diversos entre si desconsiderava as especificidades de nossa formação colonial e escravocrata, propalando o que Marilena Chauí (2000) chamou de “imaginário mítico fundante”. Segundo a autora, esse imaginário consiste em uma fantasia, disseminada socialmente, que reproduz um passado nacional, no qual os diferentes sujeitos sociais (negros, indígenas, europeus) conviveram de forma integrada, harmônica e pacífica na construção da “nação brasileira”. Esse imaginário tem perdurado como um importante fator de silenciamento e não reconhecimento das questões étnico-raciais, dentre outros temas, para o entendimento da relação e das heranças presentes nos discursos acerca do negro e do indígena, em um país com dimensões continentais de enormes desigualdades e conflitos sociais, políticos e econômicos como o Brasil.

O propósito deste artigo é abordar como os diferentes mitos a respeito da igualdade entre as pessoas têm sido tratados historicamente pela educação nacional, até o atual documento da Base Nacional Comum Curricular, ora referido apenas como BNCC. Aliás, como esse documento pretende padronizar conteúdos e estratégias de ensino em um território marcado pelas diferenças, é preciso analisá-lo sob a perspectiva histórica de construção da ideia de

“nação brasileira”. O entendimento, portanto, de quem é o(a) brasileiro(a) e suas representações, torna-se uma questão de identidade e relações de poder. A análise de currículo, por sua vez, anseia interpretar como o processo de aprender e ensinar se desenvolveu na experiência brasileira, marcada pela exclusão de atores não brancos no processo de construção da memória nacional. As representações negativas de negros e indígenas, segundo Nascimento (1978), encontra na difusão do mito da “democracia racial” uma condição determinante para as questões que envolvem a luta pelo reconhecimento identitário suprimido nesse processo. Contudo, a tentativa de criar uma unidade, mediante um território multicultural, torna-se central para a compreensão das questões que envolvem currículo, raça e etnia. A busca pela civilidade ou “nação brasileira”, nessa perspectiva, não considerou ou contemplou a diversidade de povos indígenas e africanos, sendo estes, submetidos ao jugo colonial sob a égide do europeu.

O modelo civilizatório imposto pelos europeus era considerado superior em relação aos outros povos e modelos de sociedade. Nesse caso, a educação e o campo curricular são instrumentos que permitem disseminar e questionar as representações sobre negros e indígenas, submetidos política e ideologicamente aos sistemas dos colonizadores europeus. Segundo Silva (2007), a instrução pública no Brasil nasceu excludente e racista, tornando-se premente relacionar a disputa pelo currículo como um possível desdobramento da luta por direitos e reconhecimento de grupos, que tiveram suas identidades violadas de forma violenta em nome de um projeto de país que se pretendia branco e europeu. Ainda de acordo com a autora, as identidades negras e indígenas defendem a ênfase na diferença diante da segregação historicamente produzida no país.

Nessa direção, Gomes (1995) explica que a identidade deve ser entendida como um modo de ser no mundo, expressando atividades práticas como as linguagens, festas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, que são referências e marcas de um grupo. Não basta, portanto, contemplar, nos documentos oficiais, as questões que tratam das relações étnico-raciais. Nesse sentido atribuído pela autora, como um currículo é uma disputa (política, ideológica, social etc.), a educação para as relações étnico-raciais pretende adentrar esse certame de forma ativa e protagonizada, tornando-se o centro, e não periferia, do debate.

Para efetivar as discussões propostas neste artigo, tratamos de recuperar uma trajetória histórica em seis etapas, que começa (1.) com a construção da nação brasileira, passa pela (2.) nação escravocrata, (3.) pelo lugar dos povos indígenas, (4.) pela proclamação da república e a abolição da escravatura, (5.) pela origem do pensamento racial brasileiro, até a última paragem, (6.) que diz respeito a um possível mito da democracia racial brasileira.

Sobre a construção da nação brasileira

A temática que envolve as relações étnico-raciais, na construção da BNCC brasileira, nos permite recuperar o processo de formação no Brasil de uma sociedade edificada, segundo Faoro (2000), sobre uma perspectiva escravocrata e latifundiária. Esse histórico esteve assentado em bases aristocráticas, com pleno controle das instituições públicas e privadas, bem como, o controle político e econômico por parte das elites locais. O modelo escravocrata, entretanto, não se restringe ao passado colonial e imperial, sendo parte das disputas recentes que vislumbram um reconhecimento por parte das instituições do país acerca deste processo e seus desdobramentos sociais, políticos, econômicos e culturais. Nesse contexto, buscamos analisar os significados e as intenções nas disputas que envolvem a construção da BNCC, que pretende unificar conteúdos para a educação básica, tornando-se premente acompanhar o processo histórico de organização e de luta dos afro-brasileiros e indígenas por reconhecimento e acesso aos direitos por parte das instituições que compõem o Estado Brasileiro.

Esses alicerces que formam e sustentam um território marcado pela exclusão de ordens social, cultural e econômica seguem presentes nos debates e reivindicações contemporâneas; dentre as exclusões, a questão étnico-racial e o campo curricular permitem um resgate contextualizado deste processo. Segundo Chauí (2000), a sociedade brasileira é produto de um mito, criado pelas elites intelectuais do país, que, por sua vez, vem sendo capaz de mantê-las vinculadas e alinhadas no longo processo de formação da nação. Por isso, é preciso buscar, na história dos afro-brasileiros e indígenas, o reconhecimento e os desafios que perpassam a luta incessante desses grupos por reconhecimento e acesso aos direitos, dos quais foram historicamente negados a eles neste país.

A história do negro e do indígena na formação da sociedade brasileira é hoje parte do currículo escolar oficial da nação, mediante a publicação da Lei Federal 10.639 de janeiro de 2003 que, por sua vez, alterou a LDB 9.394 de 1996. Dentre os objetivos dessa inserção curricular, está a busca por recuperar e valorizar o protagonismo desses sujeitos na formação da nação Brasileira. Essa conquista buscou trazer para o campo do currículo e da educação um contraponto à visão eurocêntrica, historicamente consolidada nas instituições de ensino nacionais, com a finalidade de disputar e ressignificar a função social da escola.

Dessa forma, a representação de um país miscigenado, alegre e plural ganha mais força no imaginário popular, afinal, valoriza-se na escola a história dos afrodescendentes e dos indígenas. Mas, para Nascimento (1982), essa narrativa que valoriza a mistura e a diversidade,

também acoberta o genocídio impetrado pelas classes dominantes brasileiras e europeias, ocorridas nesses cinco séculos de história pós-dominação colonial. A violência se perpetua, com um nítido recorte étnico-racial, como podemos constatar, por exemplo: nas execuções de jovens nas periferias das grandes cidades, bem como, a violência que atinge povos indígenas em conflito com fazendeiros na disputa por terras no nordeste brasileiro. Conforme reportagem de Pelegrini (2012), por exemplo, os dados da anistia internacional demonstram que o número de homicídios no Brasil, no ano de 2012, foi de 56 mil. Desses, 30 mil jovens foram assassinados, sendo que a maioria dessas vidas foi desperdiçada nas periferias das grandes cidades brasileiras. Nesse genocídio da juventude do país, 77% são de jovens negros. Esses números revelam a existência de um genocídio com um nítido perfil: jovens, negros e residentes das periferias das grandes cidades. Outro exemplo advém do estado do Maranhão, na reportagem de Borges e Nossa (2017), na qual o jornalista narra o ataque de pistoleiros sofrido pela etnia “gamela”, em disputa por terras no Estado, que acabou com cerca de 13 indígenas feridos sendo alguns, com as mãos decepadas.

Dessa forma é também representativo desse contexto de violência e exclusão, as características do sistema educacional do país. Isso porque o sistema, por sua vez, reproduz historicamente, discursos e práticas eurocêtricas, que desvalorizam e ignoram os saberes e o protagonismo de nativos e desterrados para a história do Brasil, motivo pelo qual, uma série de conquistas afirmativas, em diferentes esferas do campo educacional e social, deve ser valorizada. Sobre isso, Malachias, Bento e Silva (2010, p. 143) argumentam que “a Lei no 10.639/2003 [...] coroa uma trajetória de luta que tem sido travada pelo Movimento Negro em suas reivindicações por políticas educacionais afirmativas”.

Por isso, entender a narrativa que busca silenciar os conflitos étnico-raciais que caracterizam o passado e o presente no campo curricular e educacional, exige uma perspectiva histórica sobre a narrativa de uma nação integrada e pacífica. Diante disso, torna-se premente entender o “mito fundador” e seu impacto para ressignificação desse passado conflituoso. O mito, como tentativa de atenuar conflitos ou explicar práticas disseminadas socialmente, está presente na história das relações humanas em diversos contextos. No Brasil colonial, agrário, escravocrata e pós-colonial, a invenção e a consolidação dos Estados Nacionais na Europa chegariam como imposição para uma elite que se pretendia universal e moderna. A construção de uma narrativa grandiosa e universalizante para um país eminentemente rural e arcaico tornou-se um problema de difícil solução. Era preciso reescrever a história.

A presença do mito fundador é o ponto de partida para o entendimento e a centralidade que esse processo carrega para problematizarmos e entendermos as questões atuais que permeiam o território do currículo e as disputas envolvendo a construção da BNCC. O mito, nessa perspectiva, atua para consolidar a imaginação que naturaliza e idealiza o processo de formação do país. Esse mito, por sua vez, oferece uma representação idealizada da realidade e do passado nacional e que segue sendo atualizada e adaptada conforme a conveniência das elites econômicas do Brasil. Com essa capacidade de adaptação e atualização, a alegoria pode repetir-se indefinidamente. Para construir e consolidar a ideia de unidade e harmonia entre os diferentes, em uma sociedade de classes, era preciso uma solução conciliadora. A saída aparente foi buscar um ponto em comum, como destaca Chauí (2000, p. 17), que visava incorporar “numa única crença às crenças rivais, isto é, o apelo de classe, o apelo político e o apelo religioso não precisavam disputar a lealdade dos cidadãos porque todas essas crenças podiam exprimir-se umas pelas outras sob o fundo comum da nacionalidade”.

Esse mito e a força simbólica dele seguem permitindo e construindo novos significados que assegurem um sentimento de unidade e comunhão entre a população brasileira. Quando essa harmonia encontrava-se ameaçada pela divisão social e econômica gerada pelo modelo de produção capitalista, em processo de consolidação e hegemonia global na virada do século XIX para o XX, a ideia de nacionalidade atuou como força simbólica na manutenção das desigualdades sociais no Brasil. A questão nacional é o fio que conduz e organiza as narrativas durante o período imperial como forma de “naturalizar” grandes assimetrias e os conflitos que ameaçaram a ordem social vigente. As revoltas regenciais³, duramente reprimidas pelo governo imperial, são exemplos de resistência dos excluídos e de reações das elites locais, em defesa de privilégios que essas herdaram do período colonial. As ameaças foram combatidas no campo militar institucional, com o precioso auxílio de identificação político e social representado pela ideia de nação.

O processo de independência do Brasil foi negociado com a metrópole e as elites locais como forma de manter a unidade social e econômica inalterada. A Constituição de 1824 garantia os privilégios da elite escravocrata e previa a criação de um sistema nacional de educação. Conforme expõe Vidal (2002), em 15 de outubro de 1827, o governo imperial promulgou a lei que mandou criar escolas de primeiras letras em cidades, vilas e locais

³ As diferentes revoltas no período regencial não devem ser enquadradas em uma mesma moldura. Cada uma delas carregava uma especificidade local como desdobramento das condições sociais e econômicas nas diferentes províncias (FAUSTO, 2014). Alguns exemplos: a Cabanagem, a Sabinada e a Balaiada.

populosos do Império. O documento garantiu que o acesso às escolas ficaria restrito aos cidadãos que gozassem de plenos direitos sociais e políticos. Sendo assim, a imensa maioria da população seguiria marginalizada no acesso ao ensino público nacional. A premissa de um currículo nacional segue, no século XIX, com outras orientações e modelos comuns, oficializados pelo imperador Dom Pedro II, para o território nacional. O caráter excludente e racista, em um contexto escravocrata que atinge historicamente os afrodescendentes no Brasil, pode ser identificado no Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, cujo artigo 69 determina que: “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: 1º os meninos que padecerem moléstias contagiosas, 2º os que não tiverem sido vacinados e 3º os escravos”.

Podemos constatar que esse decreto buscava igualar a condição do escravo à de um doente contagioso, expondo, nos aspectos social, político e econômico, a negação de direitos aos negros, no incipiente sistema público de educação. O que está subentendido nessa forma de supressão é a ideia de que ambos, negros e doentes, contagiariam o corpo social, além de se constatar que o acesso e o direito à educação na recém-criada nação brasileira seguiriam equiparando negros a uma categoria de sub-raça, conforme o pensamento hegemônico que vigorava naquele período. A carência de abordagens históricas e fontes documentais acerca da presença do negro na educação institucionalizada do Brasil, durante o início da “nação” brasileira, revela que as memórias e as narrativas construídas sob a ideia de unidade de um povo passam pelo silenciamento das contribuições não europeias na formação do país. Embora não de forma massificada, camadas da população negra alforriada, durante o período imperial e o início da República, acessavam a instrução formal por meio de redes de solidariedade. Criavam as próprias escolas em quilombos, em parcerias com as ordens religiosas voltadas aos negros, muito antes da universalização da educação pública no Brasil.

O combate dos grupos negros pela admissão no processo de escolarização oficial comprova que, mesmo à beira da cidadania, os negros seguiram os processos de transformação da “nação brasileira” e neles exerceram influência. O espaço escolar para o negro servia como uma forma de ascensão social na mesma medida em que reforçava a discriminação mediante tamanha exclusão e falta de acesso massificado ao sistema educacional. Esse direito à memória e a necessidade de um olhar para as questões étnico-raciais deveriam ser equivalentes à valorização de europeus e orientais, conforme Kabengele Munanga (2008) destaca:

As heranças culturais africanas e indígenas constituem uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveriam, por esse motivo, ocupar a mesma posição das heranças europeias, árabes, judaica, orientais etc. Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória

plural e não mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. É justamente aqui que se coloca o problema, pois as heranças culturais africana e indígena no Brasil nunca ocuparam uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. Se assim fosse, não teriam nenhum sentido as leis no 10.639/2003 e no 11.645/2008 promulgadas pelo atual presidente da República, 115 anos depois da abolição (MUNANGA, 2008, p. 49-50).

A inflexão para a ideia de unidade em torno de um grande povo repercutiu de modo fulminante nas elites intelectuais, na transição do século XIX para o XX, no Brasil. O pensamento produzido nesse período permite constatar a condenação ao limbo de afro-brasileiros e indígenas como raças inferiores, que deveriam ser extirpadas pelo processo natural de “branqueamento” que a nova grande nação estaria fadada a atingir. Esse processo histórico de invenção da nação brasileira se faz presente a partir das disputas envolvendo o processo de independência negociada da colônia, no período imperial, e adentra na República, permanecendo nos debates de forma determinante no século XX.

A constituição de uma nação e de sua identidade nacional foram as grandes inquietações das classes dominantes brasileiras entre o final do século XIX e o início do século XX. A razão para tanta agitação estava no surgimento de uma nova categoria de cidadãos: os negros remanescentes da escravidão. A mentalidade das elites brasileiras, influenciadas pelas teorias de supremacia racial, mais o processo de abolição formal da escravatura e a Proclamação da República, em 1889 trouxeram novos elementos para o entendimento das relações étnico-raciais e a educação nacional. Diante desse contexto, é preciso identificar as características do sistema escravista como base fundamental para a compreensão das disputas mais recentes acerca das diretrizes curriculares nacionais que reivindicam, dentre outras coisas, a desmitificação das relações étnico-raciais na história do país, assim como a valorização do protagonismo negro e indígena nesse processo.

O sistema escravocrata como base econômica da “nação”

O sistema escravocrata, base econômica da colônia e do Império, foi marcado pela naturalização da violência por parte dos proprietários e das instituições de controle do Estado, assim como pela grande resistência dos escravos, que se caracterizava desde pequenas insubordinações cotidianas, como as inúmeras revoltas, à formação de quilombos, como o de Palmares (AL). As estimativas, segundo Nascimento (1978), giravam em torno da chegada à colônia de cerca de 5 milhões de cativos, oriundos de várias regiões do continente africano.

Ainda de acordo com Nascimento, cerca de um terço dos escravos que entravam no país era banto, provenientes da África Central e de Angola. A mistura contava também com grupos vindos do Senegal, do Congo, da Costa de Mina e do Golfo de Benin. Essa diversidade estava presente, em grande quantidade, nos trabalhos pesados do campo e no cotidiano íntimo da casa-grande. Os nomes de batismo eram acrescidos pela cor e pelo local de nascimento. Os senhores de escravos preferiam, para a lida pesada, uma grande quantidade de mão de obra, oriunda de diversas localidades da África, e, de preferência, recém-chegada, para evitar rebeliões e fugas – formas de resistência comum e presentes durante todo o ciclo escravocrata do Brasil.

Na tentativa de desenraizar o cativo de sua origem africana, o processo de *dessocialização e despersonalização* atuaram, segundo Alencastro (2000), como importantes recursos na tentativa de mercantilizar e coisificar o indivíduo em sistemas escravistas sob diferentes contextos, como o brasileiro. Não obstante, a diversidade de grupos étnicos africanos permitiu grandes alianças, laços de lealdade e trocas culturais entre as diferentes etnias. A extenuante viagem de travessia dos “malungos” (forma como os companheiros de barco e de amizade se chamavam) representou um grande massacre e genocídio étnico, com doenças, suicídios e demais violências praticadas pelas elites escravocratas coloniais. Por outro aspecto, ocorreu de forma intensa, nesse processo, uma troca entre as culturas que ajudaram na construção do Brasil.

Durante todo o período escravocrata, explicam Schwarcz e Starling (2015), os escravizados procuraram nas brechas do sistema formas de recriar as próprias culturas, manter os rituais, reproduzir e adaptar as crenças que possuíam, inventar desejos e lutar de forma incessante pela liberdade. Os europeus conheciam a escravidão desde a antiguidade, sendo que as cidades gregas e o Império Romano foram grandes exemplos de sociedades escravocratas dessa época. A escravidão moderna foi o alicerce da colônia. Em locais como o Recôncavo, na Bahia, os escravos chegaram a constituir mais de 75% da população. O continente africano, por sua vez, não tinha no auge do tráfico de escravos uma unidade política ou religiosa, as diferentes formas de organização social ocorriam por linhagem e de parentesco. Cabe destacar que os negociantes africanos organizavam as relações mercantis atendendo a interesses econômicos próprios, logo, não eram passivos nessa relação. Para se entender um modelo grandioso de comércio envolvendo vidas humanas, era preciso, portanto, uma justificativa de cunho moral. As unidades produtoras coloniais, voltadas para o mercado externo, baseadas na mão de obra escrava e no latifúndio monocultor, produziram um dos maiores genocídios étnicos da história. A violência era o motor de controle desse sistema. Castigos públicos, açoites, estupros eram

comuns nessa relação assimétrica, sempre contando com a anuência do poder religioso, disseminava o medo e o pavor como forma constante de controle.

Uma prática cruel e desumana como a escravidão, deixa marcas sociais fundamentais para naturalizarmos as diferenças entre brancos e negros no Brasil. Esse marcador social da diferença encontra-se hoje, para ficar em alguns exemplos dessa chaga brasileira, nas violentas periferias do país, passando pelos programas que espetacularizam e banalizam a violência contra o negro, até chegar às disputas por políticas públicas que reconheçam o genocídio e a especificidade da causa negra. A sociedade escravocrata considerava todo trabalho físico, ou que exigisse esforço humilhante. Para suprir a demanda por mão de obra especializada, os escravos urbanos eram arrendados por dia ou semana para o exercício de múltiplas atividades e ofícios, como a carpintaria, a pintura, a estiva, a ferraria, a barbearia, a sapataria, dentre outros. As mulheres eram domésticas, cozinheiras, arrumadeiras, lavadeiras e demais ofícios. A disseminação da escravidão não estava restrita apenas às grandes propriedades, pois ela moldou as relações sociais em todos os âmbitos, definindo as desigualdades sociais e colocando a raça e a cor como marcadores fundamentais das diferenças. A mão de obra escrava era explorada por comerciantes, militares, funcionários públicos, taberneiros, artesãos e até libertos. A memória disseminada socialmente pelo senso comum imputa, muitas vezes, um caráter passivo na luta do negro por direitos e contra a escravidão. Esse imaginário ignora o protagonismo negro na resistência à condição em que estava, devido a grandes laços de afeição, associações religiosas e outros disfarces e negociações que marcam esse processo, como destacam Schwarcz e Starling (2015, p. 96), “[...] os escravizados não se comportavam como “coisas”, tendo sempre agenciado seu lugar e condição, lutado para conseguir suas horas de lazer, manter sua família, recriar seus costumes em terras estranhas, cultuar seus deuses e práticas, preservar seus filhos e cuidar deles”.

Segundo as autoras, esse cotidiano de violência e resistência, durante o período de escravidão institucionalizada, causou pânico nas elites locais, com as ameaças de rebeliões e revoltas dos escravos. As insurreições organizadas, as fugas em massa e os assassinatos de feitores apavoravam as elites, sempre preocupadas em manter os próprios privilégios. As fugas deram origem a quilombos guerreiros, onde o poder de negociação e resistência tornou-se uma alternativa concreta à ordem escravista. Essa ameaça contou com um combate sistemático por parte das autoridades oficiais, responsáveis por grandes massacres naquele período, sendo o mais conhecido quilombo o já citado Palmares, na região da Serra da Barriga, atual estado de Alagoas. O simbolismo que carrega o quilombo, organizado pelas lideranças de Ganga Zumba

e Zumbi, durante boa parte de sua existência, na luta contra a escravidão é proporcional à magnitude e à grandeza dos quilombados presentes em diversas comunidades de diferentes tamanhos, vinculadas por acordos e autonomia para os negócios e na escolha dos líderes. A extensa comunidade abrigou uma vida comunitária organizada, com leis próprias, estrutura militar e princípios religiosos e culturais que fortaleciam a identidade coletiva. As autoras indicam, também, que a confederação manteve extensa relação de comércio com vilas e cidades vizinhas, além de promover assaltos aos engenhos, resistindo por um século à contraofensiva das autoridades, que pressentiam uma ameaça concreta ao poder estabelecido.

Na década de 1940, Carneiro (2010) produziu o livro: “O Quilombo de Palmares”. Trata-se de um estudo aprofundado sobre a organização e especificidades dos rebeldes, que transformou a perspectiva desse fenômeno, que negou e resistiu à estrutura social do período, bem como reproduziu e manteve viva a memória ancestral das raízes africanas em um modelo próprio de organização. O quilombo de Palmares, por sua vez, segue como marco de resistência com relação ao modelo escravocrata marcado pela violência física e simbólica contra os escravos no Brasil. Esse evento-ícone é resgatado e revalorizado nas gerações presentes que buscam inserir o protagonismo do negro na construção da sociedade brasileira, de forma a entender esse processo.

O modelo educacional, historicamente construído no Brasil, é diretamente responsável pelo silenciamento dessas contribuições, bem como pela disseminação da ideia de passividade e conformismo. No que diz respeito aos povos indígenas, a memória silenciada, e sucumbida pela violência do processo colonizador, segue como elemento central para o entendimento das questões étnico-raciais que permitem identificar os significados nos discursos que fundamentam as matrizes curriculares nacionais na atualidade. Nesse sentido, é preciso identificar o lugar social atribuído aos povos indígenas neste processo.

O lugar dos povos indígenas

Segundo Santos (2006), os povos indígenas brasileiros carregam, assim como os negros, a marca da violência, da escravidão, do genocídio e da resistência. Intercalando-se ora como a imagem do pitoresco, da pureza e da valentia, ora da servidão, do atraso e da preguiça, a questão indígena segue sendo pauta do imaginário do brasileiro de forma reducionista, estereotipada e silenciada. Uma das questões prementes para o mito fundador do Brasil é pensar: qual o lugar social dos povos indígenas na sociedade nacional? Os povos indígenas brasileiros têm como

principal característica a diversidade de povos, culturas, religiões, economias etc. A grande variedade de culturas entre os povos indígenas não veio acompanhada pelo reconhecimento imediato das identidades diante da colonização europeia. Esse processo foi marcado por perseguições e lutas que marcaram a dificuldade de reconhecer-se índio em um território que negligenciava, perseguia e humilhava os indígenas na maior parte do tempo. A visão hegemônica para os povos indígenas vem sendo construída de maneira ambígua durante o processo de criação da identidade “nacional” comum.

O levantamento censitário de 2011, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, estimou em 4% a população indígena brasileira, ou seja, por volta de 700 mil pessoas. A chegada dos invasores portugueses e europeus ao território ocupado por cerca de 5 milhões de pessoas, entre os séculos XIV e XV, organizada de forma descentralizada, pautada por práticas de convivência e símbolos sagrados completamente diferentes dos “civilizados”, representou um dos maiores choques culturais da história moderna. Os povos da matriz Tupi, por exemplo, habitavam onde hoje é a parte litorânea do território nacional, formavam uma miríade de grupos distintos sem, no entanto, constituírem-se como uma unidade política. Ao longo do processo de consolidação da colonização portuguesa, as diferentes etnias guerreavam e enfrentavam os europeus, exigindo destes, por sua vez, grandes esforços para efetivarem a dominação. A resistência à imposição e dominação imposta pelo invasor marcou o processo de conquista e ainda segue presente no território brasileiro, como destaca Darcy Ribeiro (1995, p. 34), ao afirmar que “isso é o que está acontecendo hoje, quinhentos anos depois, com os Yanomami da fronteira norte do Brasil”.

A ficção do território unificado, como pressuposto legitimador do Estado, e composto por um único grande povo, foi a base moderna que justificaria as maiores atrocidades em nome da unidade territorial, da tradição e da grande nação brasileira. Para o Brasil, que carrega na história os massacres da colonização e do modelo escravocrata como base central da economia e da organização social, segue sendo um problema a definição do conceito de povo brasileiro, especialmente para os dominados e silenciados da história. A destruição das minorias étnicas, que ameaçavam a unidade nacional, foi alvo de ações práticas do poder institucional preocupado com o estado-nação, ao mesmo tempo em que foi ignorado durante anos pelos estudiosos das ciências humanas, que priorizavam o recorte classista em detrimento das minorias étnicas, tratadas como questão de segunda ordem. Conforme explica Santos (2006), diante desse contexto, chamam atenção as ações realizadas por parte do poder constituído no Brasil, acerca da proteção aos povos indígenas, considerados “amigos” pelo colonizador. Ao

longo das transições da Colônia para o Império e depois para a República, o indígena oscilou entre modelo de brasilidade a exemplo de atraso e incômodo ao “desenvolvimento” nacional.

Uma possível explicação para tamanha variabilidade encontra-se na questão do trabalho, afinal, os povos indígenas não foram centrais para a consolidação do sistema de produção colonial. Nessa época, excluindo-se eventuais aprisionamentos, o braço indígena esteve marginalizado nos setores econômicos durante a colonização. Nesse contexto, Oliveira chama atenção ao papel ambíguo atribuído ao índio em nossa história, pois, diante do “problema” indígena, a questão indígena não deve ser dissociada de aspectos estruturais da nação que carecem de enfrentamento, tais como: a questão da terra, a corrupção, a impunidade e demais mazelas sociais que marcam a história do país. Esse “problema”, por sua vez, precisa ser encarado como força persuasiva, pois:

Quando se fala em problema indígena, a impressão da maioria dos ouvintes é que isso constitui apenas uma expressão corriqueira, sem qualquer conteúdo mais preciso, um simples ato de apontar, sem antecipar qualquer interpretação sobre o tema. As coisas, no entanto, não se passam dessa forma: o que frequentemente aparece como inocente criação do senso comum, na realidade se constitui em um poderoso instrumento de unificação de ideias, fatos e domínios, que de outra forma não seriam vistos como relacionados de modo necessário ou mesmo habitual (OLIVEIRA, 1995, p. 64).

Segundo o autor, nessa perspectiva, a categoria “índio” deve ser compreendida como criação do invasor, de forma a generalizar e “domesticar” a miríade de grupos que habitava o território que hoje denominamos Brasil. A transição no país para povos que se reconheciam enquanto grupos étnicos, como os xavantes, bororós, dentre outros, para a identidade uniforme de “índio”, implica novas formas de reconhecimento, resistência e diferenciação dos invasores europeus e de posterior construção de uma nacionalidade unificada. Todas essas formas devem ser consideradas, ao se pensar sobre o lugar do indígena no imaginário nacional. Nesse processo, os povos indígenas passam a ser entendidos como uma minoria que apropria e constrói uma nova identidade coletiva, de povos originários, que lutam por acessar direitos e conquistas políticas no âmbito do Estado e das políticas públicas. Esse recurso identitário continua marcando a relação baseada na tutela dos povos indígenas de forma elitista e autoritária, tornando-se um elemento de grandes tensões e violência no campo e nas grandes cidades brasileiras. Historicamente, a tutela buscou consolidar uma prática política oficial, que atua no sentido de evitar, ou pelo menos atrapalhar, a coordenação dos grupos para uma ação coletiva. Esse processo, por sua vez, auxiliaria a sobrepujar a fragilidade deles diante do poder. Assim, a batalha indígena se desenvolve assim na arena do Estado, beneficiando-se da fresta

política, consistindo numa técnica em que os diferentes grupos aprendem que são índios, descobrem que têm direitos e buscam localizar formas grupais de consolidar esses direitos.

A visão etnocêntrica europeia sobre os povos indígenas, predominante no mundo ocidental, manteve uma ambiguidade acerca da luta por direitos, cidadania nacional e autoafirmação identitária. Isso acaba concorrendo com a visão de inferioridade e atraso de algumas culturas sobre outras. De maneira geral, Santos (2006) explica que existem três grandes olhares acerca da questão indígena, construídos historicamente. Em um primeiro plano, destaca-se o olhar idealizado e romantizado sobre os povos “originários”, o que produz uma visão pueril, tutelar e dependente dos brancos para os conflitos e lutas envolvendo as causas indígenas. A segunda perspectiva imputa aos povos indígenas uma espécie de empecilho ao grande desenvolvimento econômico na construção da grande “nação brasileira”. Essa perspectiva, presente desde a conquista do território, em meados do século XVI, segue com força em pleno século XXI, envolvendo o massacre promovido por alguns ruralistas, interessados na expansão do agronegócio, sobre grupos étnicos que defendem as terras em que estão contra esse modelo de desenvolvimento que ignora o caráter identitário e cultural na relação com a terra. A terceira visão parte da prerrogativa de cidadania ampliada, que entende os indígenas como povos autônomos, com direitos que devem ser garantidos pelas instituições do país. É nesse campo de cidadania ampliada que repousa a relação entre as questões indígenas e as conquistas e reivindicações na área educacional.

Nesse contexto, deve-se destacar o processo de colonização, imposto ao continente americano, como um desdobramento permanente de exploração da América Latina no qual, segundo Galeano, tudo se transformava em capital para os europeus. As características desse domínio impuseram um custo histórico às nações e etnias que habitavam o território usurpado. Nesse sentido, muito além do Brasil, a dominação representou um impacto, que perdura em boa parte do continente Americano, como custo para a consolidação do capitalismo mundial, como destacado pelo autor:

Para os que concebem a História como uma disputa, o atraso e a miséria da América Latina são o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neocolonial, o ouro se transforma em sucata e os alimentos se convertem em veneno. Potosí, Zacatecas e Ouro Preto caíram de ponta do cimo dos esplendores dos metais preciosos no fundo

buraco dos filões vazios, e a ruína foi o destino do pampa chileno do salitre e da selva amazônica da borracha; o nordeste açucareiro do Brasil, as matas argentinas de quebrachos ou alguns povoados petrolíferos de Maracaibo têm dolorosas razões para crer na mortalidade das fortunas que a natureza outorga e o imperialismo usurpa. A chuva que irriga os centros do poder imperialista afoga os vastos subúrbios do sistema. Do mesmo modo, e simetricamente, o bem-estar de nossas classes dominantes - dominantes para dentro, dominadas de fora - é a maldição de nossas multidões, condenadas a uma vida de bestas de carga (GALEANO, 1992, p. 5-6).

Tanto quanto a imposição de um sistema e modelo econômico gestado na Europa, a perspectiva etnocêntrica marcou o modelo educacional brasileiro. Assim como os povos africanos enviados como mercadorias para a colônia foram ignorados na construção da “nação brasileira”, conforme o mito fundador. Aos indígenas, tal qual, foi estabelecido um papel secundário na formação do país. A diversidade de saberes e fazeres característicos dos povos pré-colombianos foi e segue sendo solenemente ignorada pela sociedade em geral, com exceção de estudiosos especialistas no tema. A negação desse passado segue sendo um dos principais mecanismos de opressão e silenciamento dos grupos indígenas brasileiros e latino americanos, que se encontram marginalizados em boa parte dos territórios nacionais, tais quais os negros e outras minorias excluídas socialmente. Ao se observar esse processo histórico de negação e reconstrução identitária, em diferentes períodos da história do Brasil, depara-se com as mudanças recentes que valorizam o autorreconhecimento como um caminho possível no acesso aos direitos violados neste processo.

Em suma, pode-se constatar que a questão étnico-racial é condição determinante para o entendimento da formação da pátria brasileira, bem como o lugar historicamente condicionado ao indígena como parte deste debate. Em um território que se projetava como uma “grande nação”, torna-se premente identificar o pensamento nacional entre o final do período imperial e o advento da Proclamação da República. Nesse período, os debates acerca do que seria o povo brasileiro, ou a nação grandiosa do futuro, giraram em torno de teorias racialistas, que transformariam o perfil étnico-nacional, bem como, o território, consolidando o ideal de uma miscigenação racista e eurocêntrica, para se pensar o país recém-proclamado como uma República Federativa.

O processo de abolição da escravidão e a transição para a República

A perspectiva etnocêntrica, de superioridade entre diferentes povos e culturas, atinge o ápice na transição do Brasil Império para a Proclamação da República. Nesse período, a defesa

da ideia de se formar uma “raça” superior branca, herdada dos europeus, serviu como pretexto para a manutenção das ordens social, econômica e política que mantinham negros e indígenas em condições degradantes e excludentes entre o processo de abolição da escravidão e a ruína do governo imperial. O liberalismo europeu, no século XIX, convivia com uma série de batalhas e conquistas das camadas populares e trabalhadores europeus na luta por direitos. A instabilidade política, atrelada ao desenvolvimento das forças produtivas das indústrias, trouxe à tona, na sociedade brasileira, a incompatibilidade entre o modelo escravocrata e a modernização da economia nacional.

Conforme Skdimore (1976), a penetração de capital inglês, e o crescimento urbano de locais como São Paulo e a região do vale do Paraíba, colocavam o modelo escravista em conflito com alguns setores da intelectualidade, instruídos no continente europeu, com ideais incompatíveis para a base social e econômica do Império. No Brasil, o processo de independência, negociado pelas elites, manteve o país atrelado à antiga metrópole. A estrutura econômica seguia sendo essencialmente agrícola e escravocrata. O fato de ser um Império com monarquia hereditária, cercado pela América Hispânica, recém-liberta por repúblicas, nas quais as elites buscaram apagar os traços da administração espanhola, tornavam o Brasil, nas palavras do autor, uma espécie de aberração como nação do século XIX. As elites locais atravessam o século XIX em um pacto conciliatório que ruiria a partir das tensões causadas pela Guerra do Paraguai (1865-1870). O acordo entre as elites e o poder centralizado do imperador encontrava-se alicerçado em múltiplas bases. Exemplo disto era a caça promovida pelo exército e pela polícia para capturar escravos fugitivos e, em menor grau, indígenas rebelados, com apoio dos grandes proprietários. Essa paz sustentada na violência e na supercentralização do imperador começou a causar descontentamentos em alguns setores e regiões que contavam com um crescimento econômico mais dinâmico, como São Paulo e a incipiente economia cafeeira desse estado.

O conflito no Paraguai ocorreu de forma fratricida, estendendo-se além do previsto e despertando muitos civis para o atraso nacional. O pensamento republicano começava a ganhar adeptos em setores organizados do país, como o exército, envolvido na batalha que os obrigava a conviver com escravos aliciados para o conflito, ao mesmo tempo em que mantinha o papel de perseguir e caçar escravos fugitivos pelo país. As aspirações por mudanças cresceram nas regiões do país onde a urbanização e a penetração de correntes de pensamentos como o positivismo tornavam-se prementes na imprensa, em associações e na intelectualidade; setores em que os integrantes se identificavam com os ideais herdados das “grandes nações

capitalistas”. Ainda nas palavras do autor, o impacto político promovido pela guerra, em consonância com as transformações econômicas, rompeu o pacto conciliador construído pelas elites aristocráticas, com o surgimento de grupos dissidentes, inspirados pelo triunfo Liberal na França e na Inglaterra. A insatisfação espalhou-se por cidades pulsantes e em transformação urbana, como Recife, Rio de Janeiro e São Paulo, conduzida por jovens que aderiram à ideologia positivista, que exaltava o progresso científico e a manutenção da ordem social. Essa ruptura dentro da ordem embasou o pensamento abolicionista desse período.

Cabe, neste momento, reforçar o aspecto ativo do negro e do indígena na luta pela própria liberdade. As múltiplas revoltas, a formação de redes solidárias entre alforriados, as pequenas sabotagens nas unidades produtivas, e as demais ações de resistência daquele período devem ser destacadas, para não se correr o risco de imputar à bondade de alguns a abolição de 1888. Assim, a junção de alguns fatores externos, como a influência do pensamento liberal nas elites majoritariamente urbanas, as mudanças no modelo de produção capitalista que reorganizaram o mundo do trabalho e o consumo mundial, a condenação das grandes potências capitalistas contra o comércio escravo, nos ajuda a entender a disseminação pelo território brasileiro, no final da década de 1880, dos ideais abolicionistas. Não existia mais justificativa plausível para a manutenção do sistema escravocrata, ou para apoio ao governo imperial. De acordo com Skidmore (1976), essa transição buscava, mais uma vez, manter o controle social e político das elites econômicas do país sem alterar as assimetrias e os privilégios das classes dominantes.

Mas, o Brasil chegou à abolição formal da escravatura de maneira lenta, sem que houvesse uma guerra civil sangrenta. Os controladores da política tomaram todas as precauções para abafar o iminente conflito social, valendo-se de parâmetros legais. Outro fator que contribuiu para uma passagem menos traumática para as elites dominantes foi a ausência de uma massa crítica que questionasse o modelo desigual de posse da terra, com exceção de poucos abolicionistas – a exemplo de André Rebouças. O processo abolicionista, por sua vez, não deixou de reproduzir, na elite intelectual do país, uma visão racista sobre a condição inferior do negro conforme destaca Skidmore (1976):

Essa era a concepção que reinava na elite: o Brasil escapara ao preconceito de cor. Como Nabuco escreveu em *O abolicionismo*: “A escravidão, por felicidade nossa, não azedou nunca a alma do escravo contra o senhor, falando coletivamente, nem criou, entre as duas raças, o ódio recíproco que existe naturalmente entre opressores e oprimido”. Além disso, experiências recentes haviam demonstrado que “a cor no Brasil não é, como nos Estados Unidos, um preconceito social contra cuja obstinação pouco pode o caráter, o talento,

o mérito de quem incorre nele”. Ao contrário do que ocorria nos Estados Unidos, os abolicionistas no Brasil raramente se viam obrigados a discutir a questão da raça em si, porque os defensores da escravidão praticamente nunca recorriam a teorias de inferioridade racial (SKIDMORE, 1976, p. 62).

Nesse contexto, parece claro que muitos abolicionistas defendiam as teorias de superioridade e inferioridade racial europeia, que serviriam como justificativa e força ideológica para a defesa do branqueamento da “nação brasileira”, e a consequente marginalização e determinação de um lugar de inferioridade para negros e indígenas na construção de um novo imaginário de país. Esse papel marginal, por sua vez, marcaria a consolidação do mito da democracia racial brasileira, ao inserir a ideia de miscigenação como um elemento positivo, valorizado que manteve, entretanto, a especificidade do negro e do indígena em condições secundárias.

A originalidade do pensamento racial brasileiro

O entendimento sobre o papel das teorias raciais na transição do século XIX para o XX no Brasil não pode ser reduzida à influência das teorias europeias e norte-americanas acerca da superioridade racial branca. Isso porque o pensamento racista nesse período possui uma originalidade e um ineditismo que se encontram no descarte de parte das teorias eugenistas, conforme a necessidade, na adaptação e na inclusão de explicações que permitissem justificar a questão racial como central para a explicação social do país. Em um país miscigenado como o Brasil, a simples transferência de teorias racistas seria inviável. Era preciso criar algo novo e adaptar a perspectiva de superioridade e inferioridade racial diante desse contexto. Esses cientistas acreditavam que carregavam a responsabilidade dos destinos da nação.

O pensamento científico do período não buscava métodos de experimentação que provassem alguma teoria, conforme modelo experimental predominante na Europa e nos Estados Unidos. A atuação científica caracterizava-se por debates e discursos valorizados socialmente pelas elites letradas nacionais, com forte influência do social-darwinismo e do modelo evolucionista, popularizados como justificativa teórica de dominação imperialista nessas regiões. Esses homens da “ciências”⁴ não formavam uma unidade teórica coesa. Esses intérpretes racistas nacionais afirmavam que a inferioridade africana não deveria sequer ser comparada com as raças “superiores”. Como ponto em comum, os autores buscavam justificativas teóricas para comprovar que grupos inferiores, como os ex-escravos, eram

⁴ Tais como Tobias Barreto (1989), Euclides da Cunha (2000), Raimundo Nina Rodrigues (2008), dentre outros.

incapazes de tornarem-se parte de uma nova civilização. A justificativa para o atraso nacional esteve, no pensamento vigente, atrelada à presença do negro na formação e na história do Brasil.

A despeito de suas diferenças, esses pensadores tinham na chancela das instituições que representavam – Faculdade de Direito em São Paulo, Faculdade de Medicina na Bahia, liceus e museus de artes no Rio de Janeiro, órgãos de imprensa em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife – o objetivo em comum no trato dos grandes temas científicos, sob a luz das questões nacionais. Esses autodidatas consumiam manuais e teorias, como o positivismo, o social-darwinismo e o evolucionismo, muitas vezes já superados na Europa. Essas atividades intelectuais pretendiam explicar o Brasil pela perspectiva racial, em uma sociedade marcada por miscigenação e mestiçagem, construídas de formas violentas, conforme características do modelo escravocrata que vigorava no país.

Podemos dividir, de forma sucinta, duas grandes perspectivas teóricas que marcaram o pensamento ocidental nos séculos XVIII e XIX: a perspectiva francesa, que naturalizava a igualdade humana; e a visão de superioridade e capacidade de determinados tipos genéticos como determinantes e característicos de padrões morais e intelectuais “superiores”. A perspectiva que buscava naturalizar as diferenças prevaleceu entre os “homens de ciências” brasileiros. A constatação, por partes desses pensadores, de que o Brasil era uma “nação mestiça” trouxe novos dilemas na tentativa de se conciliarem os ideais de grandeza e a identidade nacional diante de um povo miscigenado e diversificado como o brasileiro. A igualdade, preconizada na nova Constituição de 1891, encontrava no discurso racista uma importante barreira para a ascensão social dos excluídos, conforme Schwarcz (1993) bem observou:

O mesmo contexto que encontra em um projeto liberal a solução para sua nova configuração política procura nas teorias deterministas e antropológicas subsídios para transformar diferenças sociais em barreiras biológicas fundamentais. Finda a escravidão e instaurada a democracia por meio da República, toma força um discurso racial, tardio se comparado ao modelo liberal presente desde 1822 (SCHWARCZ, 1993, p. 240).

A abolição seguida da Proclamação da República, despertou, de forma fulminante a perspectiva do surgimento de um grande país. A transição negociada entre as elites econômicas, no entanto, contava com um grande problema. O que fazer com a massa de trabalhadores livres diante desse novo contexto? Como alcançar a ordem por princípio e o progresso por fim diante de tantos conflitos e instabilidade social? Essas e outras questões despertaram grandes debates, pois, o alicerce que justificaria a evolução para uma grande “nação brasileira” encontrava-se

sustentado pelos discursos racialistas e pretensamente científicos da eugenia. Parte da elite intelectual teve a segurança de que a abolição não ameaçaria a hegemonia econômica e social das classes dominantes. Ainda de acordo com a autora, a escravidão extinguida abriria, de forma sistematizada, o trajeto para a internalização ou o reconhecimento da hierarquia social como um fenômeno inevitável e determinista.

O projeto imigrantista da virada do século colocava-se como a justificativa segura para a construção de uma grande nação. Em contraponto aos pensadores reformistas, que admitiam a inclusão de negros no mercado de trabalho livre, os defensores do branqueamento, mediante a inserção do europeu no território, acreditavam que essa seria a garantia de tempos de progresso. Sobre esse aspecto, Azevedo (1987) destaca:

Esta passagem, ou transição, era concebida como um tempo ordeiro de superação gradativa dos graves problemas sócios-raciais, em que um conjunto de táticas de controle e de disciplina seria aplicado a fim de se atingir no futuro o tão sonhado tempo de progresso. Nesse meio tempo esperava-se que o país pudesse preencher uma carência básica apontada por quase todos os autores já vistos até aqui: a nacionalidade. Para isso, era preciso que se forjasse uma população plenamente identificada com a ideia de pátria, de sociedade brasileira, não só em termos de limites geográficos como, principalmente, no sentido de uma ética nacional. Contudo, a percepção de uma explosiva heterogenia sócio-racial destaca-se como um considerável entrave no pensamento daqueles que almejavam transformar o país recém-independente em nação (AZEVEDO, 1987, p. 60).

Ao forjar esse modelo de nacionalidade, o Brasil entraria no século XX reforçando o mito fundador como justificativa para o silenciamento e a exclusão do protagonismo negro e indígena na construção da “nação brasileira”. O prestígio dos discursos científicos racialistas, entre as camadas defensoras da visão imigrantista para “consertar” a nação, proporcionou uma nova inflexão para a condição de inferioridade atribuída aos descendentes de africanos. Aos libertos, foi atribuído o nosso atraso social e econômico mediante um tipo de mão de obra considerada incapaz de criar ou desenvolver uma economia nacional. Esse recurso marginalizou os negros, já excluídos social e historicamente no Brasil, à condição de descartável e impenetrável no projeto grandioso conduzido pelas elites dirigentes, incrustadas nas instituições públicas e privadas da República.

A perspectiva liberal dos teóricos imigrantistas relacionava diretamente a questão do trabalho livre com a “raça” branca. O progresso e a civilização deveriam ser erigidos sob o modelo considerado superior e apto a praticar as grandes mudanças previstas nesse “projeto nacional”. O imaginário construído no período nos coloca diante do extermínio do negro e do

indígena nesse processo, buscando naturalizar uma condição inferior que deveria ser extirpada da “civilização” em construção, sem qualquer tipo de concessão. Esse ideal de “branquitude” deve ser relacionado ao grande número de mestiços presentes na sociedade brasileira, gerados pela constante violência e pelo abuso sexual contra o negro escravizado. Os fatos relatados presentes na obra de Gilberto Freyre (2005) permitem compreender o cotidiano doméstico dos senhores de engenho na relação de controle e opressão sobre os cativos. O ideal de branqueamento era reforçado em uma sociedade multifacetada, marcada pela exploração sexual marcadamente nas relações entre senhores e escravas, e que contava, entre 1880 e 1920, com a predominância do pensamento racista seguido de estímulo à chegada dos trabalhadores europeus.

Segundo Skidmore (1976), a tese das diferenças raciais inatas contou com três grandes escolas: (a.) a etnológica-biológica, de origem americana, que defendia a suposta inferioridade dos negros e indígenas diante das diferenças físicas em relação ao branco; (b.) a escola histórica, que atribuía aos triunfos sucessivos de diferentes povos que se entendiam superiores; e (c.) o darwinismo social, utilizado pelos discursos racistas como a naturalização de povos mais “fortes”, que condenariam ao desaparecimento os povos “inferiores”, em um processo irreversível.

No período em questão, os estudiosos preocupados com as questões raciais sofreram forte influência dessas três correntes racialistas, condenando o negro à extinção ou à subjugação pelas “raças superiores”. Os mestiços, por sua vez, obtinham na negação da própria negritude ou do sangue indígena uma possibilidade real de ascensão e aceitação social nos círculos elitistas que contavam com poucos representantes dessa mistura no topo da hierarquia social e política.

O estímulo aos trabalhadores livres imigrantes veio acompanhado da marginalização do negro no processo de construção da República. Nesse contexto, os discursos raciais encontravam-se vinculados diretamente à ideia de nação. Um paradoxo presente nesse discurso era a própria composição miscigenada da população brasileira, o reduzido universo acadêmico necessitaria de justificar as teorias de superioridade racial sem, contudo, negar a mestiçagem nacional. O argumento racial cumpriria um importante papel na manutenção das desigualdades sociais e na falta de acesso aos direitos e à cidadania das camadas excluídas no processo de construção do país. Outra justificativa comum nesse contexto, para a exclusão do negro e o estímulo aos imigrantes, encontrava-se na perspectiva de que o negro, assim como o indígena, era preguiçoso, vagabundo e com tendências à marginalização social.

Condicionado à marginalização, o negro tornava-se um tipo criminoso ideal para as elites racistas do período. Os imigrantes, por sua vez, tornavam-se o exemplo e o modelo a ser seguido, que conseguiria conciliar trabalho e liberdade, para o projeto de branqueamento proposto no período. A concepção de liberdade e trabalho, sob a perspectiva e hegemonia do pensamento nacionalista, teria no imigrante o principal protagonista diante da incapacidade do negro e do indígena de liderar esse processo de acordo com a mentalidade racista e classista do período. Os debates raciais no Brasil começaram a perder força, em um contexto de pós-Primeira Guerra Mundial, concentrando as produções intelectuais no campo da soberania nacional. Conforme Clóvis Moura (1988), essa inflexão representava um novo marco teórico, com o mergulho de estudiosos interessados em redefinir a identidade nacional brasileira, trazendo à tona a herança e um estudo mais detalhado sobre a relação e o cotidiano dos afro-brasileiros na estrutura colonial, valorizando nossa miscigenação a partir do mito da democracia racial brasileira.

Sobre o mito da democracia racial brasileira

Na década de 1930, a temática racial segue como elemento central para o pensamento social brasileiro. É preciso destacar, no entanto, uma importante mudança, que deslocaria a miscigenação como problema ou entrave à construção de um grande país para o campo antropológico positivo da busca de uma identidade nacional, tendo como centro a mistura entre brancos, negros e indígenas. O fator biológico da miscigenação foi transplantado para o campo social como exemplo de harmonia e convivência entre a diversidade populacional brasileira. O arraigamento do mito da convivência pacífica é o combustível para o “grande” processo civilizatório pretendido durante a era Vargas. O branqueamento como ideologia dominante permanecia sobre a roupagem da mistura que atuava, como a negação da identidade negra naquele contexto, conforme Clóvis Moura (1988) observa:

O branqueamento como ideologia das elites de poder vai se refletir no comportamento de grande parte do segmento dominado que começa a fugir das suas matrizes étnicas, para mascarar-se com os valores criados para discriminá-lo. Com isto o negro (o mulato, portanto, também) não se articulou em nível de uma consciência de identidade étnica capaz de criar uma contra ideologia neutralizadora manipulada pelo dominador. Pelo contrário. Há um processo de acomodação a estes valores, fato que irá determinar o esvaziamento desses negros no nível da sua consciência étnica, colocando-os, assim, como simples objetos do processo histórico, social e cultural (MOURA, 1988, p. 69-70).

A democracia racial serve como justificativa para uma nova exclusão, que busca conservar escondida a exploração do negro em nome da convivência amistosa que o mantém na impossibilidade de ascensão social. Dessa concepção, desponta a constatação que classe e raça nunca se assentaram da mesma maneira, depois do desmantelamento da ordem social escravocrata e do modo de produção escravista segundo Florestan Fernandes (1989). As estruturas políticas racistas, presentes nas instituições de poder no Brasil, promoveram e promovem o extermínio em massa da população negra e indígena no país. As relações assimétricas também produziram, de forma imposta, o chamado sincretismo brasileiro de maneira violenta e forçada, tendo como consequência a negação sistemática das atrocidades cometidas no período escravocrata ao idealizar um modelo de sociedade harmônica, sob a liderança dos padrões morais e culturais brancos. Esse modelo de racismo é tipicamente brasileiro, ou seja, ele não é enfrentado, exposto, mas, escondido, silenciado. Atuando em múltiplas esferas das relações sociais e institucionais brasileiras, o racismo brasileiro é descrito, de acordo com Nascimento (1978):

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”, da operatividade do “sincretismo” religioso; à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (NASCIMENTO, 1978, p. 93).

A crença na harmonia entre negros, brancos e indígenas atua como uma barreira que dificulta a luta antirracista no Brasil. O fato de o conceito de raça ter sido abandonado pelos cientistas na metade do século XX, não elimina o racismo nas relações sociais, nas instituições, na política e na mentalidade do brasileiro. Segundo Munanga (1999), a luta contra a discriminação racial segue sendo dificultada durante a primeira metade do século XX, mediante a construída divisão de negros e mestiços como grupos distintos desprovidos de unidade, o que

dificultava o reconhecimento identitário de ambos. A manipulação do biológico pelo ideológico através das categorias cognitivas que buscaram denominar e significar a sociedade em uma grande unidade ignora e desvaloriza a diversidade, dificultando a compreensão e a dimensão histórica desse processo de construção nacional, que marcou esse período. A busca por um desenvolvimento social como motor central do projeto político incipiente tornava as teorias racialistas obsoletas nesse contexto.

Uma fundamental obra do período é *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (2005). O pensador pernambucano dissecou o universo privado e a relação íntima presente na estrutura social, política e econômica dos engenhos. A contribuição do autor é grande, ao mostrar a enorme presença de negros e indígenas na cultura brasileira, algo ignorado ou menosprezado de forma majoritária até então. A mestiçagem, anteriormente origem de todos os males nacionais, tornava-se algo positivo e valorizado. Esse autor, nos estudos que realizou, parte da visão idealizada e naturalizada do processo violento da colonização, enfatizando positivamente a adaptabilidade e a pureza do europeu sem, contudo, problematizar a brutalidade da miscigenação, conforme destaca o autor:

O português não: por todas aquelas felizes predisposições de raça, de mesologia e de cultura a que nos referimos, não só conseguiu vencer as condições de clima e de solo desfavoráveis ao estabelecimento de europeus nos trópicos, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com mulher de cor. Pelo intercurso com mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigorosa e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável do que ele puro ao clima tropical. A falta de gente, que o afligia, mais do que a qualquer outro colonizador, forçando-o à imediata miscigenação – contra o que não dispunham, aliás, escrúpulos de raça, apenas preconceitos religiosos – foi para o português vantagem na sua obra de conquista e colonização dos trópicos. Vantagem para a sua melhor adaptação senão biológica, social (FREYRE, 2005, p. 74-75).

Esse texto clássico, escrito na década de 1930, ajudou a construir uma ideologia de cultura brasileira que excluía os conflitos de classe, inerentes ao modelo escravocrata, pois confundia os conceitos de cultura e raça, apresentando uma versão mitificada e idealizada, quando tratava das relações entre contrários, escravos e senhores, como algo desprovido de conflito entre diferentes. As análises desse autor não buscavam entender a organização do poder nas diferentes atuações em que era exercido, características da sociedade patriarcal. Essa contribuição consolidou uma perspectiva harmoniosa, que permitiria costurar a almejada busca de uma unidade nacional, conforme destaca Munanga (1999):

A grande contribuição de Freyre é ter mostrado que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira; influenciaram profundamente o estilo de vida da classe senhorial em matéria de comida, indumentária e sexo. A mestiçagem, que no pensamento de Nina e outros causava dano irreparável ao Brasil, era vista por ele como uma vantagem imensa. Em outras palavras, ao transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo sob o aspecto de degenerescência, o autor de *Casa grande e senzala* permitiu completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia. Foi assim que surgiram as misturas. As três raças trouxeram também suas heranças culturais paralelamente aos cruzamentos raciais, o que deu origem a uma outra mestiçagem no campo cultural. Da ideia dessa dupla mistura, brotou lentamente o mito de democracia racial; “somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreira, sem preconceito” (MUNANGA, 1999, p. 79-80).

Os documentos, tais como a diretrizes curriculares de 2004, a lei 10.639, dentre outros que tratam das relações étnico-raciais na educação brasileira, identificam, nesse processo de silenciamento dos negros e dos indígenas, um dos argumentos centrais para a mudança curricular que, historicamente, reproduz a ideia da mistura como um fator de reconhecimento e inclusão desses segmentos na retórica de contribuição para a construção do Brasil. A reação organizada, que buscava denunciar essa condição, foi marcada pela fundação de diversas iniciativas reivindicatórias para a construção de uma nova imagem para o negro, como em jornais, no teatro experimental do negro e, em 1931, na “Frente Negra”, tendo na educação o principal campo de atuação. Nesses movimentos, conviviam simultaneamente aspectos ambíguos da luta negra, já que o modelo educacional do período era marcado pela concepção branca e eurocêntrica de educação. O elemento africano era descartado e omitido em busca de uma aceitação que obedecia a critérios consolidados e incrustados na mentalidade branca hegemônica do período. Segundo Kabengele Munanga, a denúncia contra a discriminação, a violência e o preconceito conviviam com a negação da identidade cultural africana, vista como inferior pelos próprios descendentes.

O resgate dos elementos africanos, o reconhecimento dessa herança e a superação do mito da democracia racial são argumentos centrais na luta política contemporânea, que surge nas disputas envolvendo a construção da BNCC. A identidade, entendida como um processo negociado e renegociado por disputas ideológicas e políticas, de acordo com o contexto e as relações de poder estabelecidas, torna-se o elemento condutor das contendas em torno das questões étnico-raciais e o sistema de educação brasileiro. Em um contexto de disputas e concepções que busquem divergir do consenso mercantil imputado ao modelo curricular

nacional, a BNCC é palco de disputas que defendem o reconhecimento multifacetado e plural do povo brasileiro e o direito dele à memória e às múltiplas identidades nacionais. Nesse recorte, podemos entender a importância do mito fundador e da democracia racial como alicerces teóricos que hoje buscam ser desconstruídos pelas diretrizes curriculares que tratam das relações étnico-raciais nos documentos que organizaram a educação brasileira historicamente e que, hoje, embasam a disputa e os debates sobre a viabilidade e a pertinência de uma BNCC para o país.

Para nos atermos a analisar os significados simbólicos presentes no discurso da BNCC, torna-se premente a compreensão do campo sobre currículo. Apesar de suas disputas e contendas, as questões étnico-raciais encontram, na perspectiva pós-crítica do campo curricular, seu ponto de interesse e busca por centralidade nessa proposta que pretende estabelecer um padrão nacional para a organização do ensino básico brasileiro. Entender o histórico do currículo como campo de estudo, identificando as diferentes perspectivas, como as visões tecnicistas, críticas e as pós-críticas, faz-se necessário para o entendimento das relações étnico-raciais e as disputas por significados que caracterizam esse olhar analítico para o campo curricular.

Considerações finais

Ao percorrer a construção da ideia de uma nação homogênea e grandiosa na travessia do século XIX para o XX no Brasil, bem como a trajetória de lutas e resistência por parte dos negros e indígenas brasileiros, pude perceber a importância e a presença desse debate que busca desconstruir o mito fundador e o mito da “democracia racial brasileira” como condição central para qualquer projeto educacional de caráter nacional. Deslocar a retórica e o discurso do campo da tolerância e respeito para a seara do enfrentamento e do conflito de narrativas e ideias é parte fundamental para avançarmos na construção de uma sociedade mais igualitária e menos violenta.

Esse perverso eurocentrismo ibérico segue forte na mentalidade das elites econômicas no século XXI. A resistência contra qualquer política compensatória para negros e indígenas, que busque acertar contas pelo passado e pelo presente genocida e escravocrata, segue sendo duramente reforçada no legislativo e nas grandes corporações midiáticas. De certa forma, o mito da “democracia racial” serve como argumento para excluir as medidas compensatórias em nome de uma meritocracia que trata desiguais como semelhantes. No Brasil, as políticas

curriculares devem ser concebidas com o objetivo de garantir o reconhecimento de nossas diferenças, para a construção de um projeto político pedagógico democrático para o sistema de ensino nacional.

Portanto, o conflito deve ser exposto não por forma retórica, mas com participação ativa e central dos grupos que partilham e vivenciam em seu cotidiano o silenciamento histórico, reforçado pelas narrativas míticas que caracterizam nossa história.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARRETO, Tobias. **Dias e noites**. 7a. ed. Rio de Janeiro: Record; Brasília: INL, 1989.

BORGES, André; NOSSA, Leonêncio. Índios são atacados em conflito de terra no Maranhão. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, maio, 2017. Caderno de Política. Disponível em: <https://goo.gl/9iuM56>. Acesso em: 15 maio 2017.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CUNHA, Euclides. **Os sertões**. São Paulo: Editora Francisco Alves, 2000.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Publifolha, 2000.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2014.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. São Paulo: Global Editora, 2005.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. São Paulo: Mazza Edições, 1995.

MALACHIAS, Antônio Carlos; BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Mário Rogério. **Políticas públicas de promoção da igualdade racial/organização**. São Paulo, SP: CEERT, 2010.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos PENESB**, Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Rio de Janeiro, n. 10, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O negro revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Muita terra para pouco índio?** Uma introdução (crítica) ao indigenismo e a atualização do preconceito. Editora do MEC, Brasília, 1995.

PELEGRINI, Marcelo. Violência: Brasil mata 82 jovens por dia. **Revista Carta Capital**, São Paulo, 4 dez. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/xSo5LK>. Acesso em: 15 maio 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, SP: Companhia das letras, 1995.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Editora Madras, 2008.

SANTOS, Gersem (Baniwa). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Eletrônica PUC-RS**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 489-506, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VIDAL, Diana Gonçalves. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Revista de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 31-50, 2002.

Como referenciar este artigo

SOUZA, Paulo Crispim Alves de; FORTUNATO, Ivan. Uma narrativa histórica da educação nacional entre mitos: do fundador ao de democracia racial. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 103-131, 2019. E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11506

Submetido em: 26/06/2018

Aprovado em: 30/08/2018

Publicado em: 02/01/2019