

A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Delton Aparecido Felipe¹
Teresa Kazuko Teruya²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre a educação da população negra e a formação da identidade nacional brasileira. Utiliza-se para isso, o eixo explicativo dos Estudos Culturais somado as teorizações foucaultianas. Argumenta-se que, para organizar o Brasil frente às transformações que estavam ocorrendo no mundo no final de século XIX e início do século XX, a educação escolar foi vista como um dos caminhos que levaria o país rumo ao desenvolvimento econômico e equiparar-se às nações europeias. Entretanto, na formação do Estado moderno brasileiro, houve uma série de dispositivos de marginalização da população negra, como as políticas de branqueamento, a ideia de democracia racial e os discursos sobre a miscigenação. Apesar dessas marginalizações, houve também uma série de denúncias feitas pelos movimentos negros desses processos de exclusão. Neste contexto de resistência a uma identidade nacional baseada no padrão europeu é que a educação escolar passou a ser vista pelos negros e pelas negras como um espaço essencial para a inclusão de suas características culturais e políticas na identidade nacional. Apesar de algumas reivindicações desta população ser incorporada ao projeto de brasilidade, é necessário perguntar como essas marginalizações, que foram historicamente construídas, localizam a negritude no tecido social atualmente.

Palavras-chave: Educação escolar; População negra; Marginalizações; Identidade nacional.

BRAZILIAN BLACK POPULATION OF EDUCATION IN THE EDUCATION OF NATIONAL IDENTITY

ABSTRACT

This article aims to discuss the relationship between education of the black population and the formation of Brazilian national identity. Used to it, the explanatory axis of Cultural Studies, added the Foucault's theories, it is argued that to organize Brazil face the transformations that were occurring in the world in the late nineteenth and early twentieth century, education was seen as one of the paths that would lead the country towards economic development and thus equate to European nations. However, in the formation of Brazilian modern state, a number of devices marginalization of black people as bleaching political, racial democracy myth and speeches about miscegenation. Despite these marginalization, there were also a number of complaints, in particular the black movements of these exclusion processes and in this context a Eurocentric resistance national identity that school education is now seen by the black and the black as an essential space for including its cultural and political identity in the national characteristics. It concludes that despite some claims that population be incorporated into the Brazilianness of design, it is necessary to ask how these marginalization, that were historically constructed, located blackness in the social fabric currently.

Keywords: School education; Black population; Marginalization; National identity

INTRODUÇÃO

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, ao redigir o parecer às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil 2004), argumenta que o racismo e as discriminações que atingem a população negra são fundamentados em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade do Brasil. Partindo desse pressuposto questiona-se nesse texto: Qual a relação entre a educação da população negra³ e a formação da identidade nacional brasileira?

Para problematizar esse questionamento utilizo o eixo explicativo dos Estudos Culturais somado as teorizações foucaultianas, como o conceito de governamentalidade, que nas palavras do próprio Foucault (2003, p. 303), é entendido como um “[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento teórico essencial, os dispositivos de segurança.”

Esse conceito permite entender como a população negra foi inserida na formação do estado moderno brasileiro e quais são os desdobramentos dessa inserção na atualidade. Para Carvalho (1989), a construção do estado moderno brasileiro está relacionada com as discussões geradas em torno da Proclamação da República (1889) que tinha como *slogan* “Ordem e Progresso”. A educação escolar era elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência. Hilsdorf (2005) lembra que, apesar de a escola pública ter tido como projeto a educação de grande massa, não se tratava de fornecer todo ensino à toda sociedade. A escola era oferecida nos moldes das elites cafeicultoras da época que visavam o desenvolvimento econômico brasileiro nos moldes europeus. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva argumenta que:

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 afrodescendente 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, 2004, p. 7, grifo nosso).**

Os decretos citados por Silva (BRASIL, 2004), permitem-me inferir que no final do século XIX, início da república brasileira, período que intensificou o debate sobre a modernização do Brasil, a presença da população negra nos bancos escolares era restringida ou proibida. Ressalto que naquele momento histórico, demarcado pelos decretos de 1854 e 1878, as discussões sobre a abolição da escravidão dos negros e das negras já ganhavam contornos embora essa população ainda estivesse refém do trabalho escravo.

No contexto das transformações políticas e culturais que aconteceram no final do século XIX e início do século XX, Schelbauer alerta que:

sabe-se que no Brasil, a educação das classes populares suscitou um amplo e prolongado debate, tendo como cenário as transformações que estavam ocorrendo na forma do trabalho e conseqüentemente, na organização política, determinada pelo movimento geral do capitalismo no final do século. (1997, p. 1)

Como estratégias para organizar o Brasil frente às transformações que estavam ocorrendo no mundo no final de século XIX, parte da elite e intelectuais elaboraram o documento chamado Manifesto Republicano⁴. Hilsdorf (2005) argumenta que os signatários do Manifesto Republicano tinham a convicção de que a educação escolar levaria o Brasil rumo ao desenvolvimento econômico para se equiparar às nações europeias, como França e Inglaterra. Seria a solução para a transformação econômica almejada pela sociedade brasileira, pois o progresso prometido pelos republicanos viria pela prática do voto dos alfabetizados. A frequência à escola deveria formar o homem⁵ progressista, e adequado aos tempos modernos, para transformar os súditos em sujeitos capazes de utilizar sua racionalidade para o desenvolvimento do país. Neste momento histórico, havia a necessidade de transformar os homens em cidadãos aptos para viverem em regime democrático, a fim de configurar um significado à ideia de nação. No período monárquico, o ideário republicano acenava uma irreduzível incompatibilidade entre um sistema representativo e a ignorância popular. Na perspectiva dos republicanos emergentes, havia um antagonismo essencial entre realza e o povo, no qual a governabilidade da ordem monárquica se tornava gradualmente instável e sujeita a perturbações (FELIPE; TERUYA, 2007). O povo deveria ser educado para a vida democrática. Nas escolas eram depositadas as esperanças de preparar essa sociedade para o novo tempo, no qual haveria efetiva demanda do exercício dos direitos políticos. Os republicanos concebiam-se como agentes portadores das luzes da razão com o advento de um novo modelo inspirado nos países europeus.

Para Carvalho (1989, p. 77-78), o objetivo dos republicanos era produzir, pela consciência do indivíduo e de forma coletiva, a consciência nacional. A ação humana junto ao processo de desenvolvimento representava o elemento catalisador que poderia apressar ou retardar a "irresistível colaboração do espírito com a verdade" sem jamais conseguir interromper ou inverter sua direção. O discurso republicano parecia não deter a certeza de que esse processo se realizasse sempre no sentido esperado, pois alertava para a existência de duas alternativas: o amesquinamento "até a materialidade do instinto" e a subida até a "clareza da razão". Para que os indivíduos tivessem êxito em chegar à razão da escola, deveriam utilizar os seus dispositivos internos.

A responsabilidade pedagógica do Estado se aliava às necessidades ditadas pelas exigências do seu tempo histórico, de acordo com a marcha inexorável dos povos rumo a um processo de progressivo aperfeiçoamento, trazido supostamente pelas luzes da civilização. Essa ideia de uma nação a ser construída não constituía privilégio exclusivo do pensamento republicano. Os elementos ilustrados da elite do país apontavam, no Parlamento, que os males a serem erradicados do território brasileiro, originavam-se antes nos hábitos e na educação, e em decorrência, fixarem-se posteriormente nas leis e nas instituições. A mística da nacionalidade veio acompanhada por um projeto pedagógico que traduzia, a suposta feição de um caráter nacional a ser impresso no povo brasileiro: a brasilidade (CARVALHO, 1989).

Um dos primeiros problemas que os cientistas sociais brasileiros buscaram resolver, em fins do século XIX, foi o da existência e das características da brasilidade. Cabia ao Estado, como operador na identidade nacional, agir para a construção de uma

identidade nacional harmoniosa, o que permitiria ao Brasil um desenvolvimento econômico, já que o país do século XIX não acompanhava a mesma realidade economicamente avançada dos países europeus. As formas arcaicas de produção, a abundância de mão de obra e a baixa densidade demográfica representavam uma limitação de nossa estrutura agrária exportadora na virada para o século XX. Já se cogitava um processo de urbanização no próprio sistema monárquico e, por isso, havia a necessidade de criar uma educação voltada para a produção industrial intrínseca ao desenvolvimento econômico do país.

Para exemplificar a busca pelo progresso apregoado pelo Iluminismo no Brasil, Hilsdorf (2005) cita Rui Barbosa como um demonstrativo da ilustração liberal brasileira na rota do desenvolvimento do país. A autora ainda relata que Rui Barbosa, em seus pareceres sobre a reforma do Ensino Primário, apresentava nitidamente sua concepção sobre o terreno a ser cultivado. A prosperidade da nação deveria se aliar ao trabalho, e este, a seu corolário intrínseco: a instrução popular. Pelas lentes de Hilsdorf (2005), percebo que, para Rui Barbosa, a educação pública no Brasil teria a função de formar o sujeito iluminista, enfatizando a importância da instrução pública como forma de preparar o indivíduo para o trabalho.

O discurso da elite brasileira em relação ao atraso econômico, social e cultural no Brasil, naquele momento da história, devia-se à ignorância das camadas brasileiras como fator propulsor de todos os males. Nesse discurso, somente pela razão o homem poderia ser livre frente aos perigos da natureza porque o conhecimento científico, transmitido pelas instituições escolares, poderia dominá-la. Constituir o ensino liberal não seria uma tarefa para qualquer pessoa e sim um dever urgente de estratos esclarecidos da população, os únicos capazes de efetuar um projeto de responsabilidade social e política.

Nesse projeto de formatar o sujeito do Iluminismo no Brasil, a escola era considerada uma instituição voltada para assegurar garantias da extensão progressiva, gradual, contida e vigiada da vontade popular. O discurso da escolarização em massa, difundido a partir da segunda metade do século XIX, apresentou muitos aspectos comuns de abrangência global: a obrigação escolar, responsabilidade estatal pelo ensino público, secularização do ensino e da moral, nação e pátria como princípios norteadores da cultura escolar, da educação popular concebida como um projeto de consolidação de uma nova ordem social, e dos novos arranjos econômicos, geopolíticos e culturais.

Lytard (2002) afirma que a visão moderna de ver o mundo não é uma descoberta, mas uma invenção do próprio Iluminismo. Os conceitos da modernidade, para explicar os sujeitos sociais, são geograficamente localizados e historicamente datados. Por isso não são eternos e nem universais e sim, questionáveis.

A narrativa da modernidade de caráter legitimador, para explicar o sujeito do Iluminismo, buscou um indivíduo transcendental que estaria dentro de cada um de nós:

[...] à espera de um aperfeiçoamento pela emancipação progressiva da razão, a liberdade e do trabalho; a dialética do espírito; a hermenêutica do sentido; a totalidade; um motor para história; o aumento da riqueza pelo avanço da ciência e da tecnologia; na parcela cristã, a salvação pela conversão à narrativa do amor mártir (LYOTARD, 2002, p. 71).

Essa narrativa da modernidade, ao mesmo tempo em que nos explica o mundo, aprisiona dentro de determinados enquadres, construindo as metanarrativas que têm pretensões de organizar, subordinar e explicar outras formas de narrar. As metanarrativas são totalizantes e universalizantes, com pretensão de ensinar como

pensar e analisar as questões sociais. Sacristan (2001) afirma que a educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e manter a ideia de progresso como processo de marcha ascendente na História, o que ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, na sociedade, no mundo e em porvir melhores.

A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação (SACRISTAN, 2001, p. 21).

Carvalho (1989) lembra-nos que, na reorganização dos programas escolares, várias disciplinas, tais como leitura, escrita, história, geografia, economia e direito, encontravam sua substância na própria realidade nacional, a imigração numerosa de europeus. A introdução de novas disciplinas nos programas do ensino primário, especialmente ciências, desenho e educação física, articulou-se com a nova realidade brasileira que apresentava o crescimento dos setores de prestação de serviços e o desenvolvimento da pequena indústria, justificativa da inclusão desses conteúdos.

No período da Primeira República, há registros do esforço do Estado em oferecer a escolarização do trabalhador branco nacional ou estrangeiro nas escolas públicas oficiais. Os censos escolares do início do século XX registram a presença marcante dos filhos dos imigrantes nas escolas públicas nos dados apresentados: “os filhos de pais estrangeiros eram em algumas escolas duas a três vezes superior aos filhos de pais brasileiros” (SOUZA 1998, p. 27).

Sobre a instrução escolar dos ex-escravos no período de 1889 a 1930, há poucos registros. Porém, ao investigar diversas fontes primárias ou fontes secundárias que analisaram documentos, fotografias e depoimentos dessa época, é possível encontrar alguns dados nos discursos emitidos na imprensa escrita sobre o negro e a negra no pensamento educacional brasileiro. Souza (1998) traz dados que indicam as condições precárias da população negra e uma pequena presença de crianças negras que frequentavam os grupos escolares, reveladas nas fotografias da época. Afirma a autora que:

Se pode dizer que os grupos escolares atenderam, nas primeiras décadas de sua implantação, a alunos provenientes das camadas populares, no entanto, daqueles setores mais bem integrados no trabalho urbano. **Desse contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros** (SOUZA, 1998, p. 27, grifo nosso).

A organização da escola pública brasileira teve como base a construção dos sujeitos baseados no Iluminismo moderno, mas mesmo assim, vários grupos pertencentes a essa sociedade ficaram de fora desse projeto. Souza (1998) cita pobres, miseráveis e negros que lutaram ao longo de todo o século XX para adentrar ao espaço escolar, e que, uma vez inclusos, lutaram pela valorização de sua cultura e características identitárias. Quem a define escola da modernidade? Quem define o seu currículo? Quem define quais histórias são narradas ali?

Não se trata de fazer uma arqueologia⁶ do saber da história da escola pública brasileira e seus desdobramentos. Isso é importante, mas não é meu objetivo nesse momento. Para compreender os discursos sobre a educação oriundos ou difundidos à

população negra no Brasil, concentrar-me-ei em entender quais os rastros deixados pelos arquitetos da modernidade na história brasileira e como marcaram a história social do negro e sua educação no Brasil. Para Veiga-Neto (2005, p. 63), estes discursos são “brancos, machos, eurocêntricos, colonialistas, burgueses, eventualmente cristãos (ou de formação cristã) e ilustrados”.

O PROJETO DE MODERNIDADE BRASILEIRO: O NEGRO E A NEGRA EM QUESTÃO

Na atual conjuntura, discutir a história da população negra demanda um conhecimento sobre a forma como os negros e as negras foram inseridos no projeto nacional de educação no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, o Brasil passou por profundas transformações em decorrência do fim da escravidão negra (que já durava aproximadamente 350 anos) em 13 de maio de 1888. Houve então um intenso processo de adaptação e remodelação das relações de trabalho do regime escravo para o trabalho livre e assalariado. Após abolição da escravidão, o Brasil recebeu milhares de trabalhadores imigrantes provenientes principalmente da Europa, principalmente italianos e alemães.

No plano político ocorria o fim da monarquia, desencadeada pelas disputas internas existentes desde a Independência do Brasil em 1822 e pelos segmentos das classes dirigentes. Somada a esse fato, havia também uma pressão internacional pela Proclamação da República brasileira, já que o Brasil era o único país na América Latina governado por uma monarquia.

No setor econômico, houve crescimento dos setores de prestação de serviços e aumento da pequena indústria têxtil. Esses fatos estavam associados ao início do processo de urbanização, crescimento das camadas médias e aparecimento de um proletariado urbano, formado pelos imigrantes que abandonaram o trabalho na zona rural em direção às cidades.

Nesse contexto de transformações sociais, econômicas e políticas, acreditava-se que o projeto de nacionalidade brasileira, para viabilizar o progresso da nação, só poderia ser feito pelo homem branco europeu. Isso ocorria porque circulavam novas tendências de pensamento sobre como deveria ser a organização de uma nação que almejava o desenvolvimento. Para Hofbauer (2006, p. 56), um “bando de ideias novas, que nascidas no além-mar atravessam o atlântico” aportava no pensamento ilustrado brasileiro. Uma dessas ideias era a ideologia do “ideal branco” de homem brasileiro, tendo como referência o imigrante europeu.

O projeto republicano de modernização nos moldes iluministas encontrou na população negra um entrave, porque no final do século XIX, período em que se intensificaram as discussões sobre um Brasil desenvolvido nos padrões europeus, os negros e as negras encontrava-se como sujeitos escravizados. Isso, no pensamento dos ideólogos do projeto republicano, impediria o desenvolvimento do país e não permitiria o avanço econômico, contribuindo para que aumentassem os discursos em prol da abolição da escravidão no território brasileiro.

A busca do letramento e da instrução sempre foi considerada, pelo ideário republicano, uma condição para o exercício da cidadania e implementação da modernização da nação. No pensamento republicano brasileiro do século XIX, essas transformações eram fundamentais para a reconstrução do país dentro de uma perspectiva de progresso. Para isso eram necessárias mudanças de comportamento,

hábito e apropriação de uma forma de organização política e econômica que levasse ao desenvolvimento nos moldes europeus (FERNANDES, 1978).

O primeiro contato que o projeto iluminista de modernização teve com a população negra no Brasil, vinculou a negritude⁷ a sujeitos da escravidão. Isso foi solucionado com a promulgação de políticas públicas que progressivamente levariam à abolição da escravidão.

Uma das leis elaboradas para resolver o problema da escravidão no Brasil, a Lei do Ventre Livre, foi promulgada em 28 de setembro de 1871. Para Silvério (2004), na prática a lei teve poucos efeitos para a negritude, pois dava liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir daquela data, mas os mantinham sob a tutela do senhor até os 21 anos. Outra lei instituída exatamente 14 anos depois, em 28 de setembro de 1885, a Lei do Sexagenário, libertava todos os negros escravizados com mais de 60 anos mediante a compensação do proprietário. Essa lei também teve pouco efeito prático já que a expectativa de vida dos homens e das mulheres submetidos ao regime de escravidão, nesse período, não passava de 45 anos. E, finalmente, foi aprovada a Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. Isso permitiu, pelo menos legalmente, a liberação da população negra da escravidão.

Essas mudanças não provocaram transformações na situação da negritude brasileira. A abolição não propiciou às populações negras, o acesso aos bens produzidos nesse processo histórico, como terra, moradia e educação para garantir uma vida digna. Os ex-escravos começaram a travar uma nova luta, que era de sobreviver diante de tantas desigualdades sociais e combater o racismo que se alastrava pela sociedade brasileira (FELIPE; TERUYA, 2010).

Com a abolição da escravidão, os ideólogos da modernidade no Brasil se viram diante de outra problemática: como adaptar a população negra, que então fazia parte do povo brasileiro, ao projeto de avanço econômico almejado?

Na busca da adaptação da população brasileira ao sujeito do Iluminismo que, para as elites, era a única forma de fazer o país prosperar, com base nos estudos científicos do final do século XIX, projetou-se um tipo ideal de sujeito para o progresso que estava ligado às características dos arquitetos da modernidade ocidental, como afirma Giroux (1999 a, p. 145), “homens, brancos e europeus”.

A negritude, até o final do século XIX, eram os sujeitos da escravidão. Com a implementação do projeto da modernidade, tornaram-se sujeitos do branqueamento, ou seja, a busca genética para eliminar as características africanas da população brasileira. Essa população, ao se parecer mais com a população europeia, levaria o Brasil ao pretenso progresso: “Pela seleção natural, todavia, depois de prestado o auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância até mostrar-se puro e belo como no velho mundo” (ROMEIRO, 1998 apud BENTO, 2002, p. 23).

As políticas de branqueamento nesse período configuraram-se como uma das formas de assegurar a modernização do país. Não é por outra razão que o Estado brasileiro, no início do século XX, buscava a mão de obra europeia, cuja imigração ainda era celebrada cotidianamente nos meios de comunicação, principalmente no que se referia às imigrações italiana, alemã, polonesa, entre outras de origem europeia (MUNANGA, 1999).

No Brasil, uma das medidas para diminuir as características da população negra na população brasileira, foi a importação de milhares de imigrantes europeus. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística brasileiro demonstram que, entre as duas últimas décadas do século XIX até as primeiras três décadas do século XX, aumentou muito o número de imigrantes europeus em solo brasileiro dando

prosseguimento ao que se convencionou chamar de Política de Branqueamento (BACCI, 2002).

Essas ideias eugenistas aportaram no Brasil vindas da Europa no final do século XIX, e ganharam vigor na primeira metade do século XX, expandindo e buscando alternativas para melhorar a população brasileira, estimulando o povoamento da população branca no território brasileiro. Ao mesmo tempo, procuravam reduzir os considerados indesejáveis, por meio da expulsão sistemática, incluindo as restrições de acesso aos bens materiais e bens simbólicos, como a educação escolar. Serrano e Waldman (2007) afirmam que, nesse período, diversos projetos foram elaborados pela elite brasileira para que a população negra voltasse ao continente africano.

O movimento eugenista, ao procurar ‘melhorar a raça’, deveria ‘sanar’ a sociedade de pessoas que apresentassem determinadas enfermidades ou características consideradas ‘indesejáveis’ (tais como doenças mentais ou os então chamados ‘impulsos criminosos’), promovendo determinadas práticas para acabar com essas características nas gerações futuras. Todavia, esse quadro aplicado apenas a indivíduos, mas, principalmente, às raças, baseando-se num determinismo racial (se pertence a tal raça, será de tal forma) **fazia com que a hierarquia social fosse traduzida por hierarquia racial** (MACIEL, 1999, p. 121, grifo meu).

No discurso nacional, após a abolição da escravidão, os negros e as negras se tornaram indesejáveis e foram enredados em um discurso de corruptores do projeto nacional e considerados fatores impeditivos do desejo de modernização da sociedade por ameaçar o desenvolvimento nacional. Nas palavras do médico baiano Nina Rodrigues (1862 a 1906), “a influência do negro, disse, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo; nada poderá deter a eliminação do sangue branco” (RODRIGUES, 1999, p. 28).

Esse tipo de narrativa discursiva abriria espaço às teorias de práticas sociais que projetavam uma nova nação, com possibilidade de eliminação ou a diminuição dos indesejáveis, tendo na negritude seu alvo preferencial. O projeto para modificar a população brasileira, trazendo imigrantes da população branca europeia, possibilitou a inversão do padrão racial da população brasileira, principalmente no que se refere à participação da população negra, que era de maioria populacional com 58% do total, conforme o Censo do Império em 1872. Para Andrews (1992), a imigração europeia, ocorrida entre o final do século XIX e o início dos anos 30 do século XX, implicou uma recomposição racial da população brasileira, com a participação dos brancos alcançando 64% no recenseamento de 1940.

Além das estratégias demográficas de branqueamento, outras foram formuladas para a construção de um perfil de estabilidade das transformações impostas, tendo sempre o sujeito do Iluminismo como padrão de explicação. O ideal do branqueamento respaldou-se na desqualificação dos negros que supostamente não teriam capacidade de produzir em um sistema de livre iniciativa, e seriam moralmente degenerados. A substituição da mão de obra negra pela branca imigrante e o incentivo à miscigenação, foram estratégias encontradas para “melhorar” gradativamente a população que compunha a nação brasileira. Posso identificar em tais práticas de governo algumas características inscritas em uma lógica de poder que visa potencializar a vida biológica de uma parcela específica da população.

Doebber (2012) argumenta que, embora autores como Gadelha (2009) afirmem que durante o Estado Novo (1930-1945) tornara-se difícil admitir a existência e o

funcionamento de uma biopolítica consolidada, já era possível identificar nesse período uma tendência de “gestão da população”. Semelhante ao modo como ocorreu com os leprosos expulsos das cidades na Idade Média, por serem considerados uma ameaça à ordem pública, o controle sobre a vida da população negra se daria também pela via da exclusão.

Castro (2009, p. 57) explica que “ao antigo direito do soberano de fazer morrer ou deixar viver se substitui um poder de fazer viver ou abandonar à morte”. O poder sobre a vida se explicitaria nas políticas sobre a vida biológica, entre elas, a política de incentivo à imigração. Já o poder sobre a morte se explicitaria por meio do racismo, presente no modo como o povo negro foi abandonado, pelo Estado, à própria sorte. Nesse sentido, o Estado estaria mais preocupado em fazer viver um “tipo racial”, considerado superior, e deixar morrer outro “tipo racial”, considerado inferior.

Outro discurso que reverberou socialmente para a governamentalidade da população negra no Brasil na primeira metade do século XX, foi o da mestiçagem. Nesse discurso não mais se negava a população negra como constitutiva da população brasileira, mas sim a aceitava-se enquanto um dos sujeitos da constituição nacional. Guimarães (2002, p. 168) afirma que nesse período, os antropólogos, como Roger Bastide e Gilberto Freyre, enunciaram pela primeira vez a ideia de uma democracia racial e, com o tempo, a expressão ganhou “a conotação de ideal de igualdade e de oportunidade de vida e de respeito aos direitos civis e políticos que nos anos de 1950”.

Guimarães (2001), ao fazer uma genealogia do termo democracia racial, ressalta que esse foi empregado pela primeira vez por Arthur Ramos em 1941, durante um seminário de discussão sobre a democracia no mundo pós-fascista. Campos (2002) argumenta que, Roger Bastide em um artigo publicado no **Diário de S. Paulo** em 31 de março de 1944, no qual se reporta a uma visita feita a Gilberto Freyre, em Apipucos, Recife, também emprega a expressão, o que indica que apenas nos anos de 1940 ela começa a ser utilizada pelos intelectuais. “Teriam Ramos ou Bastide cunhado a expressão ou a ouvido de Freyre? Provavelmente, trata-se de uma tradução livre das ideias [*sic*] de Freyre sobre a democracia brasileira” (CAMPOS, 2002, p. 77).

Na literatura acadêmica, a expressão democracia racial só apareceria alguns anos mais tarde, por volta de 1943. “O Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial”, escrevia Wagley, em 1952, na “Introdução” ao primeiro volume de uma série de estudos sobre relações entre negros e brancos no Brasil, patrocinados pela Unesco. Ao que parece, Arthur Ramos, Roger Bastide e depois Wagley, introduziram na literatura a expressão que se tornaria não apenas célebre, mas a síntese do pensamento de toda uma época e de toda uma geração de cientistas sociais (GUIMARÃES, 2001; CAMPOS, 2002).

Se desde o início do século XX uma visão positiva recaía sobre a miscigenação, convivendo com posturas mais radicais de caráter puramente eugenista, “a partir da década de 1930, ela sofre uma reinterpretação, momento em que os principais estudiosos brasileiros do assunto passaram a destacar os aspectos positivos da mestiçagem, momento em que se consolida a ideia de democracia racial” (TADEI, 2002, p. 4).

Tadei (2002) discorre que a biopolítica de Estado, que se iniciara com a Era Vargas (1930 -1945)⁸, fazia da miscigenação uma prova da inexistência do racismo no Brasil e traço estruturante da identidade nacional, traduzida na chamada ideologia da Democracia Racial. O Brasil passou a se mostrar ao mundo como um exemplo de solução racial. O preconceito racial era banido da sociedade brasileira que, daquele momento em diante, passou a rejeitar discursivamente o racismo, sobretudo do ponto de vista individual.

A fábula das três raças constituidoras do Brasil teria a função de integrar idealmente a população depois da abolição, num marco comum, e por meio do branqueamento, atingiria algum dia, homogeneidade e harmonia. A ideologia da integração das raças, fosse no plano sexual, de música, mulher e do carnaval, mascararia a realidade das profundas diferenças de poder. O próprio pressuposto da integração pelo branqueamento é profundamente racista e negador de uma identidade negra (DA MATTA, 1987).

O medo da diluição do sangue branco na presença do contingente negro, expresso por Nina Rodrigues em seus escritos, demandou ações mais contundentes para a preservação da branquitude nacional. Iniciativas tanto de manipulação da carga biológica quanto a eliminação simbólica atingiram a população negra como requisito fundamental para o predomínio branco. Nas palavras de Carneiro (1968, p. 95, grifo meu), “[...] a **ruptura dos laços com África**, mesmo por meios de frequentes processos brutais, parece para mim, ser uma válida aquisição do povo brasileiro”.

Além da redução simbólica resultante das ações culturais de branqueamento, que incluíam a violenta repressão das manifestações culturais, artísticas e religiosas da negritude, as relações dos brancos com os “indesejáveis” tiveram apoio de políticas públicas de manutenção da inferiorização e desvalorização. A ação estatal, dirigida à população negra nessa época, estava reduzida basicamente à repressão policial e ao controle de endemias, que tinham em comum os métodos violentos (SEVCENKO, 1984).

As iniciativas de redução das populações indesejáveis, desde a perspectiva eugenista, compreendem um conjunto de ações, tanto biológicas quanto materiais e simbólicas, que construíram um discurso de eliminação da negritude e dos aspectos culturais dessa população.

A lógica racista científica apóia-se em um discurso filosófico moderno orientando pelas metáforas oculares gregas, sustentado pelas anotações cartesianas da primazia do sujeito e da preeminência da representação, e fortalecido pelas idéias baconianas de observação e evidência e confirmação que promovem e encorajam as atividades de observação, comparação, avaliação e ordenação das características físicas dos corpos humanos, segundo a renovada apreciação estética e das normas culturais clássicas. Dentro dessa lógica, os conceitos de feiúra negra, deficiência cultural e inferioridade intelectual são legitimadas pela autoridade da ciência, carregada de valor e também prestigiada (WEST, 1993 *apud* GIROUX, 1999a, p. 136).

As narrativas da ciência, da medicina e da técnica seriam as principais bases de sustentação na efetivação de medidas eugênicas sobre diferentes populações. No caso da população negra brasileira, justificariam os discursos de inferioridade as políticas de branqueamento e marginalização desses grupos.

As ideias de miscigenação, branqueamento, eliminação do elemento africano na constituição do povo brasileiro e a instituição da democracia racial, comporiam uma rede discursiva própria da realidade brasileira. O processo de encontro entre as raças seria considerado pacífico ou ausente de maiores conflitos. Mesmo a escravidão brasileira era considerada mais branda se comparada a de outros países. Essas formas discursivas proporião saberes de como a população negra foi retratada no projeto de modernidade brasileiro.

RESISTÊNCIAS: PRESSÕES DOS MOVIMENTOS NEGROS SOBRE A IDENTIDADE NACIONAL

Delineei até o momento, alguns elementos de uma história da educação advinda e direcionada à população negra, inserida na lógica da governamentalidade do projeto nacional brasileiro, que sujeita os negros e as negras, negando-os ou aceitando-os, a fim de construir e manter a identidade nacional fundada nos princípios da modernidade. Albuquerque Junior (2007) confessa que uma das coisas que nos ensina Foucault é escrever a História com um sorriso nos lábios, pois Foucault se divertia com o tipo de História que nos ensina a rir das solenidades da origem, das identidades fixas e da própria metafísica. Para fazer História “é preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas [...] assim como é necessário diagnosticar as doenças do corpo, os estados de fraqueza e energia, seus colapsos e resistências” (FOUCAULT, 2010, p. 323).

Na história da educação no Brasil, são poucas as fontes encontradas pelos estudiosos e pelas estudiosas que se propõem trabalhar com a educação da população negra. Por causa de uma série de contestações de que as identidades, que são postas como, naturais, estáveis e universais, têm sofrido, surgiram uma série de pesquisas que buscam conhecer os jogos de poder que envolveram a educação da população negra e a construção da identidade nacional. Conhecer estes jogos, envolvidos na imposição dos significados, ajuda a desconstruir as verdades socialmente construídas, desnaturalizar e perceber o seu caráter sempre histórico e social. Isso instiga a pensar e experimentar novos arranjos e novas práticas que podem melhorar a nossa condição de estar no mundo.

A presença de negros e de negras nas escolas do século XIX é um dos temas que vem mobilizando as pesquisas em história da educação e foi objeto de análise de várias, como Demartini (1989), Santos (2002), Peres (2002), Veiga (2004), Barros (2005), Fonseca (2007), entre outras. Esses autores mencionados nos fazem refletir quanto às fontes de pesquisa, apontando a fragilidade e os problemas para se trabalhar com essa temática.

Para Peres (2002), é preciso cada vez mais criar uma cultura acadêmica que trabalhe com a pluralidade e a diversidade, e que incorpore as questões raciais nas análises sociais. Se, por um lado, é preciso fomentar a pesquisa histórica no campo da relação entre a negritude e a educação, por outro, é preciso problematizar os lugares-comuns e incorporar essa questão nas pesquisas de cada dia.

No caso da documentação ou das fontes para a pesquisa em educação não se foge deste quadro de dificuldades para a identificação da população segundo critérios de cor e/ou étnico-raciais. Isso faz necessária, para identificar o aumento de nossa presença na escola, a atenta leitura do debate educacional brasileiro das primeiras décadas do século XX, que ocorreu paralelamente a uma série de transformações urbanas, técnicas, políticas, sociais e especialmente nas relações de trabalho, que fomenta a construção de um projeto de modernização para o País (CUNHA, 2005, p. 222).

Há certo padrão de invisibilidade dos negros e das negras na historiografia educacional, que se manifesta nas abordagens que tratam os indivíduos desse grupo apenas na condição de escravos e afirma, de forma recorrente, que nos séculos XVIII e XIX, a população negra não frequentava escolas. O escravo era tido como uma matéria inerte e moldada. As questões relativas ao processo de escolarização eram totalmente

ignoradas, e segundo Maestri (2004), as escolas urbanas dificultavam o ingresso de negros e de negras livres, e principalmente os cativos.

Ressalto que, mesmo no período da escravidão, um pequeno grupo de negros e de negras conseguiu acessar algum tipo de estudo em contato com os padres, ou por ser propriedade de alguns poucos senhores que não respeitavam a lei e permitiam o aprendizado da leitura e da escrita. Ou ainda na participação em alguma irmandade religiosa negra, espaço importante na vida associativa do escravo. A prática de ensino entre os pares “é uma das explicações para o fato de haver pretos e pardos alfabetizados e multilíngües. Apesar das restrições, os letrados ensinariam aos outros” (GARCIA, 2007, p. 35).

Posso inferir que, a dificuldade de encontrar e trabalhar com a presença da população negra nas escolas públicas, em especial na primeira metade do século XX, se deve ao fato de que as resistências são fragmentadas e focais, e pode se dar de forma individual por meio de organizações e movimentos sociais. Essas resistências, apesar de poucas informações que as narrativas históricas oferecem sobre a educação da negritude brasileira, podem ser percebidas em jornais da raça negra⁹ ou em pesquisas de história oral, realizadas com as lideranças do movimento negro no início do século XX. Em seu trabalho, Demartini (1989) argumenta que na Bahia, Maranhão, Pernambuco e em São Paulo, havia projetos de conscientização da população negra desde o início da República quando as primeiras entidades organizaram-se como sociedades recreativas, e o movimento por vagas nas escolas públicas se firmariam apenas no fim da década de 1920. Para os líderes dos movimentos negros, somente a educação escolar poderia contribuir com a inserção da população negra no projeto de desenvolvimento nacional.

No início do século XX, mais especificamente nas décadas de 20 e 30, seriam mais perceptíveis as oportunidades educacionais para essas populações, “com a disseminação das escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho”. A autora destaca que essas escolas teriam propiciado “a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra”, o que veio a formar “uma nova classe social independente e intelectualizada”. “[...] Essas se constituíram na base da organização das primeiras reivindicações sociais negras na pós-abolição, e do movimento negro brasileiro” (DEMARTINI, 1989, p. 155).

Nesse contexto de reivindicações dos segmentos da população brasileira, que ainda não estava incorporada ao sistema educacional proposto pelos republicanos, vários intelectuais estavam preocupados com o alto índice de analfabetismo. Essa situação comprometeria os rumos da nação, já que o progresso econômico brasileiro dependeria da inclusão de todos os segmentos na escola pública. Um exemplo de tal fato é a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

A educação nova, alargando na sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se, para formar ‘a hierarchia [sic] democrática’ pela ‘hierarchia [sic] das capacidades’ recrutada em todos os grupos sociaes [sic], e que se abrem as mesmas oportunidades [sic] de educação. Ella [sic] tem, por objecto [sic], organizar e desenvolver os meios de acção [sic] durável, com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo (MANIFESTO..., 1932, p. 42).

Os debates de reformulação nas finalidades da escola pública brasileira limitaram-se ao discurso, pois deixaram de atender aos interesses de determinados

grupos sociais. O documento do Manifesto defendia a escola como um direito e o dever do Estado para atender aos interesses dos indivíduos segundo as suas capacidades. Isso não quer dizer que a população negra brasileira foi contemplada em tais reformulações, porque no imaginário da elite brasileira, a capacidade cognitiva do negro e da negra era inferior à da população branca e. A pequena parcela da população negra que conseguiu ser inserida nas escolas nesse período foi alvo de uma educação eurocêntrica, que visava ao branqueamento social dessa população (SOUZA, 1998).

A luta dos sujeitos da negritude para se inserir como sujeitos de direito na sociedade brasileira, ocorreu ao longo do século XX. Um exemplo disso é a organização oficial do primeiro movimento negro brasileiro de cunho político: Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931.

A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça* (DOMINGUES, 2007, p. 107). Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira (OLIVEIRA, 2002, p. 68).

A entidade chegou a ser recebida em audiência pelo Presidente da República na época, Getúlio Vargas, e teve uma de suas reivindicações atendidas: o fim da proibição de ingresso de negros na guarda civil em São Paulo. Esse episódio indica o poder de barganha que o movimento negro organizado dispunha no cenário político institucionalizado brasileiro. Com a instauração da ditadura do Estado Novo, em 1937, a Frente Negra Brasileira (FNB) e outras organizações políticas foram extintas ou colocadas na clandestinidade (DOMINGUES, 2007). Vale ressaltar que a base de luta da Frente Negra Brasileira era integrar o negro e a negra à sociedade brasileira dentro do projeto modernista, e não se questionavam os motivos da exclusão ou subordinação da população negra do projeto de brasilidade.

Domingues (2007) argumenta que, as fontes primárias desenvolvidas pela Frente Negra Brasileira, como o jornal *A Voz da Raça*, afirmam que a instrução foi uma das reivindicações mais cobradas. Em quase todas as edições do jornal encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e a necessidade dela instruir-se. Oliveira (2002) argumenta que era importante para a FNB:

Eliminar os antigos hábitos, pelos quais eram discriminados e criticados, passava por um processo educacional de integração do negro na sociedade. Evidentemente, os vícios não eram decorrência da “raça”, mas consequência da situação vivida até então. Eliminá-los dependia basicamente de uma mudança no modo de vida desse grupo, desde que encontrassem trabalho, educação e possibilidades de criarem uma estrutura familiar. A Frente cobrava dos pais a responsabilidade de educar os seus filhos, mas para isso, antes, era preciso que eles próprios fossem educados, eliminando primeiramente os 'vícios da raça' (OLIVEIRA, 2002, p. 66).

Com o fim da Frente Negra Brasileira em 1937, Nascimento (1989) afirma que a reorganização política do sujeito da negritude em um movimento social em prol de direitos apenas aconteceu no final da década de 1970, na ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil. Isso não significa que no período anterior, a população negra não tenha realizado algumas ações, por exemplo, a organização da União dos Homens de Cor (UHC), surgiu em 1943, em plena ‘ditadura do Estado Novo’. Fundada em Porto Alegre, pelo farmacêutico João Cabral Alves, existiu nos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. Suas reivindicações eram próximas das ideias de inserção político-social, proposta pela Frente Negra Brasileira (DOMINGUES, 2007).

Em 1944, foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN) na cidade do Rio de Janeiro, pelo intelectual negro Abdias do Nascimento, ex-integrante da Frente Negra Brasileira. O TEN apresentava novas ideias e propostas, e buscava, conforme Nascimento e Nascimento (2000, p. 55), “contestar a discriminação, formar atores afro-brasileiros, reivindicava a diferença e não apenas integrar-se à sociedade, reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e realizar cursos de alfabetização”. Noto que, surgiram a valorização e o resgate da África nessa organização, e que o teatro passou a servir como meio de resistência.

O Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo TEN e realizado em 1950 na capital federal, teve como temáticas: a necessidade da regulamentação e a organização das empregadas domésticas, campanhas de alfabetização e teses sobre manifestações de racismo. Em setembro, do ano de 1958, foi realizada na Câmara Municipal de Porto Alegre a abertura do Primeiro Congresso Nacional do Negro. Os principais temas do ‘conclave’ foram três eixos: a necessidade de alfabetização do negro frente à situação do Brasil de então, a situação “do homem de cor” na sociedade e o papel histórico do negro no Brasil e demais nações (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000).

Na década de 1950 ainda foi produzido uma série de estudos nas universidades brasileiras sobre os processos de marginalização e exclusão do negro e da negra no Brasil. Entre esses trabalhos, estão os de Florestan Fernandes e Roger Bastide, que realizaram estudos patrocinados pela Unesco, com o objetivo de verificar o suposto caráter democrático das relações raciais no Brasil. Esses estudos culminaram na modificação substancial da interpretação até então vigente acerca das relações raciais no contexto da sociedade brasileira. De uma sociedade tida como racialmente resolvida, principalmente a partir dos escritos de Florestan Fernandes, passei à constatação de que os grupos raciais se posicionavam diferentemente no interior da ordem social e de que a distribuição das posições sociais estava ligada ao preconceito e à discriminação racial praticados contra os negros e as negras.

[...] a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista (FERNANDES, 1978, p. 20).

No bojo dessas discussões, o negro e a negra foram inseridos na organização da identidade brasileira, a chamada brasilidade, em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Diferente da Frente Negra Brasileira de 1931, o MNU já não buscava mais a integração da população negra ao projeto republicano de brasilidade e sim questionava a forma como esse projeto fora organizado.

Domingues (2007) ainda relata que o MNU defendia as seguintes reivindicações: desmistificação da democracia racial brasileira, organização política da população negra, transformação do Movimento Negro em movimento de massas, formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador, organização para enfrentar a violência policial, organização nos sindicatos e partidos políticos, luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares e a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

Para incentivar o negro e a negra a assumir sua condição racial, o MNU resolveu não só despojar o termo negro de sua conotação pejorativa, constituída por causa dos anos de escravidão e das políticas de branqueamento, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, (vou deixar este Assim) o termo negro deixou de ser considerado ofensivo como acontecia antes, e passou a ser empregado com orgulho pelos ativistas.

Posso afirmar que, o Movimento Negro Unificado adotava uma postura de questionamento dos padrões estabelecidos na sociedade brasileira e propunha uma nova política cultural para pensar raça e etnicidade no Brasil. Adotou como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais, norteou o comportamento da militância e “colocaram em questionamento os discursos eurocêntricos de marginalizar e abolir vozes multifacetadas” (GIROUX, 1999a, p. 134).

Houve a incorporação do padrão de beleza, indumentária e culinária africana. Na avaliação de Maués (1991), o movimento desencadeou um processo de questionamento dos nomes ocidentais como única referência de identidade dos negros e das negras no Brasil. As crianças negras recém-nascidas puderam ser registradas com nomes africanos, sobretudo de origem iorubá¹⁰. O autor ainda assinala que na eminência do movimento **Negro é Lindo** ocorre uma busca de adesão estética e corporeidade da negritude – vestuário, penteados e adereços, ditos afros. Além de sua própria imagem, a adesão deveria passar pela valorização e mesmo adoção de elementos da “cultura africana”, tais como música, dança, jogos e até hábitos alimentares, traduzidos nos jornais em receitas atribuídas aos antigos descendentes de escravos. Para completar, “o modelo, insiste-se na adoção, para as crianças, de nomes africanos, que aparecem sempre nos jornais acompanhados de sua tradução para o português” (MAUÉS, 1991, p. 127).

No terreno religioso houve um processo de questionamento das bases religiosas. Se, em outros momentos, o movimento negro era notadamente cristão, chegou o momento de questionamento dos padrões europeus. Houve a cobrança para que a nova geração de ativistas assumisse as religiões de matriz africana, em particular o candomblé, tomado como principal guardião da fé ancestral (MAUÉS, 1991).

O movimento negro ainda desenvolveu uma campanha política contra a mestiçagem, apresentando-a como uma armadilha ideológica do período em que a população era o sujeito do branqueamento. Para Domingues (2007), a avaliação do movimento era que a mestiçagem cumpriu um papel negativo de diluição da identidade do negro no Brasil. O mestiço seria um entrave para a mobilização política daquele segmento da população. Segundo esses ativistas, a mestiçagem, historicamente esteve a serviço do branqueamento e o mestiço seria o primeiro passo desse processo.

As ações propostas pelo movimento negro intensificam as discussões em torno da situação dos negros e das negras na realidade social brasileira. Posso afirmar que, a partir dessas ações, se organizou no Brasil uma política de transgressão na qual fronteiras da modernidade começaram a ser desafiadas, deixando surgir assim, outras possibilidades de brasilidades.

O Movimento Negro Unificado se organizava em torno do discurso de fomentar um processo de constituição da identidade positiva da população negra e de sua conscientização política na vida nacional. Felipe (2009) argumenta que, Paul Singer, um dos fundadores do MNU, em carta aberta lida em ato público no dia 7 de julho de 1978 nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, posicionou-se a respeito da discriminação no Brasil e fez um discurso de denúncia da discriminação racial contra a população negra. Disse ao povo:

Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento negro, destrói a sua alma e sua capacidade de realização como ser humano [...]. Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra perseguições constantes da polícia sem dar uma resposta (SINGER, 1981 apud SILVA, 1997, p. 38).

O Movimento Negro Unificado via o espaço escolar como um espaço fundamental para que a história e a identidade da população negra fossem ressignificadas no Brasil. Cruz (1989) argumenta que, entre as reivindicações do movimento negro para universo educacional, estavam a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, capacitação de professores e de professoras para desenvolver uma pedagogia interétnica, reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares.

Somado a um contexto de mudanças sociais pelo qual a educação escolar passava no final da década de 1980 e década de 1990, por causa da pressão que diversos grupos sociais fizeram por mudanças desde a redemocratização brasileira em 1985, as reivindicações do Movimento Negro Unificado fizeram o Estado reconhecer que os sujeitos em sala de aula eram frutos de uma sociedade atravessada por divisões e antagonismos sociais, que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeitos, ou como declara Hall (2006), identidades. Admitir que a busca dos ideólogos da modernidade por uma identidade nacional unificada, a brasilidade, fez com que, por muitos anos, as diferenças na formação da população brasileira fossem desconsideradas, reprimidas ou corrigidas, gerando processos de exclusão, segmentação e marginalização.

Nesse contexto, o movimento negro se organizou historicamente como:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo **aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro**, fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. **Entidades religiosas como terreiros de candomblé, por exemplo, assistenciais como as confrarias coloniais, recreativas como ‘clubes de negros’, artísticas** como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia, culturais como os diversos ‘centros de pesquisa’ e políticas como o Movimento Negro Unificado; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1999, p. 157, grifos do autor).

Moreira (2002, p. 17) alerta que em “nosso país, acreditou-se, um dia, em democracia racial, em tratamento igualitário para todos os brasileiros. Os tempos, porém, destruíram essa doce imagem”. O autor chama a atenção para a década de 1980, período da história do Brasil marcado por mudanças políticas, econômicas e culturais. Nosso país vivenciava o declínio da ditadura militar que reprimiu os movimentos sociais com veemência ao longo de 20 anos, o que levou às ruas os diversos grupos sociais lutando por seus direitos e denunciando os processos de marginalização vivenciados ao longo da história brasileira em prol de uma pretensa harmonia, e que buscava o desenvolvimento econômico almejado pelo sujeito do Iluminismo.

Desfeita de vez a ilusão, saltam aos nossos olhos, ora incrédulos e revoltados, ora “anestesiados”, a miséria, o racismo, a opressão da mulher, os preconceitos contra o homossexual, os abusos contra criança, o descaso pelo velho, o desrespeito aos portadores de necessidades especiais (MOREIRA, 2002, p. 17).

Ao mesmo tempo em que, os movimentos sociais que se organizaram no início da década de 1980, denunciaram as mazelas provocadas pela busca do desenvolvimento econômico a qualquer custo, também anunciaram nas décadas de 1980 e 1990, as possibilidades e conquistas, desmascarando o mito da democracia racial. Isso favoreceu uma nova consciência das diferenças culturais e a fragmentação dos sujeitos em nosso tecido social.

A promulgação da Constituição de 1988, considerada uma Constituição Cidadã por apresentar “um avanço extraordinário na consolidação dos direitos e garantias fundamentais, situando-se como o documento mais abrangente e pormenorizado sobre os direitos humanos jamais adotado no Brasil” (PIOVESAN, 2008, p. 350), no seu artigo 5, parágrafo XLII, prevê que casos de discriminação racial serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis. Esse artigo, apesar do discurso da democracia racial ainda recorrente no discurso oficial brasileiro, é um exemplo do reconhecimento oficial da existência do racismo no Brasil. Destaco que o primeiro texto legal que buscou combater a discriminação racial foi a Lei n. 1.390/51, mais conhecida como Lei Afonso Arinos. Essa lei tipificou uma das formas de racismo, a recusa de entidades públicas ou privadas em atender à pessoa em razão de cor ou raça. No entanto, puniu essas condutas como mera contravenção penal, um delito de menor potencial ofensivo.

A busca do Movimento Negro Unificado pelo reconhecimento da cultura negra como constituinte identidade nacional pode ser verificada nas manifestações culturais, como o bloco afro Ilê Aiyê, um dos primeiros blocos de carnaval representativo da população negra, que na década de 1980, fez o seguinte registro discursivo:

Durante este tempo demos o nosso grito de liberdade [...] A liberdade de podermos ser negros, de dançar a nossa dança, de cantar o nosso canto. Canto esse que conta a nossa história e nossa libertação. E esse verdadeiro canto ecoou no Curuzu: um canto de fé por um mundo melhor. O brilho da avenida não ofusca o brilho desta raça de origem nagô (CADERNOS..., 1988, p. 32).

Ao argumentar sobre a importância dos discursos de resistência, Giroux (1999b) afirma que esses discursos buscam ampliar os argumentos para a ação política de combate ao racismo e organizar enunciados de experiências dos grupos silenciados, para fazer parte da arena social a fim de interrogar e contestar as narrativas que explicam os sujeitos sociais de maneira universal.

Em outro momento, Felipe (2009) argumenta que a luta do movimento negro, em especial as reivindicações para incorporar nas suas ações a história da negritude no universo escolar, resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 26, parágrafo 4, ratifica que o “ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p.27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso afirmar que, no decorrer do século XX, período da formação do Estado moderno brasileiro, houve uma série de dispositivos de marginalização da população negra no projeto de construção da identidade nacional, como as políticas de branqueamento e o mito democracia racial. Mas também houve uma série denúncias que demonstra como o projeto de construção da brasilidade deixou de fora, excluiu e marginalizou ou subordinou, por meio do governo de uma parcela significativa da população.

O projeto de universalização da educação pública, iniciado no século XIX e intensificado ao longo do século XX, levou vários coletivos ao espaço escolar, como uma estratégia de construção dessa identidade. À medida que os coletivos adentraram o espaço escolar, as diferenças sociais foram postas na arena política e as diretrizes específicas foram aparecendo, porém, a tradição iluminista de pensar os sujeitos sociais continuava inalterada, abrindo apenas margens para adaptações.

Apesar de algumas reivindicações da população negra terem sido incorporadas no projeto de brasilidade, como por exemplo, a aprovação da Lei 10.639/2003, ainda é necessário considerar quais os rastros que esses governamentos deixaram no tecido social Brasil. Para isso, devo considerar os interesses do menos favorecido, a participação em uma escolarização comum e a produção histórica da igualdade. A subjetividade e a experiência dos sujeitos sociais, enquanto múltiplos, devem ser levadas em consideração, ou seja, subjetividade e experiência passam a ser interrogadas como práticas sociais e formações culturais que incorporam mais que simplesmente a dominação de classe e a lógica do capital. Essas experiências sociais, trazidas pelos sujeitos fragmentados para o universo escolar, podem ser utilizadas para desvendar as complexas relações entre as produções econômicas, culturais e ideológicas.

É necessário reconhecer as mudanças nos discursos que envolvem a população negra no século XX e reconhecer que a aprovação de uma série de leis melhora a representação social dos negros e das negras no Brasil. No entanto, é necessário perguntar como essas diferenças que foram historicamente construídas, ancoram os discursos e as práticas materiais na atualidade.

Referências

ALBURQUERQUER JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. **Revista Aulas**, Campinas, SP, n. 4, abr./ jul. 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20III/r4.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013

ANDREWS, George R. Desigualdade racial no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação estatística. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 47-83, set. 1992.

BACCI, Maria. 500 anos de demografia brasileira: uma resenha. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 141- 159, jan./jun. 2002.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **Negrinhos que por ahiaandão**: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). 2005. Dissertação (Mestrado)- FEUSP, São Paulo, 2005.

BENTO, Maria Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Silva; CARONE, Iracy (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 23-58.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

CADERNOS Canto Nagô do ilê aiyê. **África Ventre Fértil do Mundo**, Salvador, n. 6, p.27 -35, 1988.

CAMPOS, Maria José. **Arthur Ramos**: Luz e Sombra na Antropologia Brasileira: uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940. 2002. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, São Paulo, 2002.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p.157-168, maio/ago. 2003.

CARVALHO, Marta. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARNEIRO, Edson. Em 80 anos de abolição. **Cadernos Brasileiros**, Rio de Janeiro, p. 88-106, 1968.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o racismo**: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra e os conteúdos ministrados na escola normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação dos negros e outras Histórias**. Brasília, DF: SECAD, 2005. p. 221-248.

DA MATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco. 1987. p. 58-85.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A escolarização do negro na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. **Ande**: Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, n. 14, p.147-163, 1989

DOEBBER, Michele Barcelos. Do ideário do branqueamento ao reconhecimento da negritude: biopolítica, educação e questão racial no Brasil. In: VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 133.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**, Rio de Janeiro, v.12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FELIPE, Delton Aparecido. **Narrativas para alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de história e cultural afro-brasileira e africana na educação básica**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Nota sobre as políticas em prol do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v. 39, p. 250-266, set. 2010.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. O negro no pensamento educacional brasileiro na Primeira República (1889 -1930). **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v. 27, p. 112-126, set. 2007.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978. v. 1, 2.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Coleção ditos e escritos, v. 6)

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GIROUX, Henry **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

GIROUX, Henry. Por uma pedagogia da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 97-132, jul. 1999b.

GIROUX, Henry. Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política do pluralismo. In: _____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999a. p. 133-174.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 20, n. 61, p. 147-162, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.
- HOFBAUER, Andréas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Unesp, 2006.
- KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola**: 1999. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: J. Olympio, 2002.
- LOPES, Neusa. **Enciclopédia Brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro. 2004.
- MACIEL, Maria Eunice. A Eugenia no Brasil. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 11, p. 121-143, jul. 1999.
- MAESTRI, Mario. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **História e Memória da Educação no Brasil (século XVI e XVIII)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 192-210.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional do Brasil. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual? In: MAIO, Marcos (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p. 107-124.
- MAUÉS, Maria Angélica Motta. Da 'branca senhora' ao 'negro herói': a trajetória de um discurso racial, **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 125-138, 1991.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Dossiê da Diferença. Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 23, n. 79, p. 15-38, 2002.
- MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- NASCIMENTO, Maria do. **A estratégia da desigualdade: o movimento negro dos anos 70**. 1989. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- NASCIMENTO. Abadias; NASCIMENTO, Elerkin. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-1997. **Tirando a máscara**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 203-235.
- OLIVEIRA, Laiana Lannes de. **A frente negra brasileira: política e questão racial nos anos 1930**. 2002. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes ... a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento da questões étnico – raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 4, p.33-47, jun./dez. 2002.
- PIOVESAN, F. Igualdade de gênero na Constituição Federal: os direitos civis e políticos das mulheres no Brasil. In: DANTAS, et al. (Org.). **Os alicerces da redemocratização**. Brasília, DF: Senado Federal: Instituto Legislativo Brasileiro, 2008. v. 1, p. 349-377. (Coleção Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois).

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Identidade cultural, identidade nacional no Brasil. **Tempo Social**: Revista de Sociologia USP, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-37, 1989.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1999.

SACRISTAN, Gimeno. **Pós-modernidade**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2001.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Atrás do muro da noite dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Cultura: Fundação Cultural Palmares, 1999. p. 141-157.

SANTOS, José Antônio. **Etnicidade nação e cultura**: intelectuais negros – educação e militância. 2002. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EdUEM, 1997.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memórias d'África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. **A revolta da vacina**: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lúcia. **Pensamentos Negros em Educação**: expressões do Movimento Negro. São Carlos: Ed. da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

SILVÉRIO, Valter R. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: BARBOSA; Silva; Silvério (Org.). **De preto a afro-descendente**: trajetória de pesquisa sobre relações étnicos-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p. 321-342.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XIX**. São Paulo: Autores Associados, 1998. p.19-62.

TADEI, Emanuel Mariano. A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional. **Psicologia Ciência Profissão**, v. 22, n. 4, p. 2-13, 2002. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v22n4/02.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

VEIGA, Cyntia. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004. p.75-93

VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa Lomônaco. **Currículo e avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 25-51.

Notas

¹ Professor da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, Pós-Doutorando em História, na linha de pesquisa em Fronteiras, Populações e Bens Culturais. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-Paraná com estágio de doutoramento junto ao Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - da Universidade de Aveiro Portugal. Mestre em Educação e Graduado em História.

² É professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Trabalha na área de Educação na linha de pesquisa Educação, Mídia e Estudos Culturais

³ Utilizo as expressões negros e negras; população negra; negritude; sujeitos da negritude e culturas negras e não a expressão afrodescendente como é referido nos diversos documentos governamentais (BRASIL, 2003b; BRASIL, 2004) e em uma série de produções acadêmicas, porque, ao buscar as marcas históricas sobre o local do negro e da negra na constituição da identidade nacional, entendemos que os primeiros termos citados nos permitem um registro histórico mais amplo do que o último. Além disso, Guimarães (1999) e Kaercher (2005) argumentam que o racismo no Brasil está intrinsecamente ligado à cor, transformando os que têm a pele mais escura em negros e os que têm a pele mais clara em brancos, independentemente de sua ancestralidade africana. Só manteremos a expressão afrodescendente quando estiver fazendo menção aos documentos ou ao *corpus* de análise que utilizam a expressão

⁴ O lançamento do Manifesto em 3 de dezembro de 1870, estampado com destaque na edição inaugural do jornal *A República*, é o documento simbólico mais importante na implantação do regime republicano e na queda da monarquia.

⁵ Ao utilizar a expressão o homem, estou considerando que nesse momento as mulheres não ocupavam o mesmo local que o homem no projeto da escola pública brasileira.

⁶ O conceito de arqueologia é definido aqui como “um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à tona fragmentos de ideias, conceitos, discurso já esquecidos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 11). A partir desses fragmentos, posso entender como os saberes aparecem e se transformam.

⁷ Ressaltamos que o conceito de negritude será utilizado neste texto das seguintes formas: primeiro, para “significar a circunstância de se pertencer a grandes coletividades africanas e afrodescendentes”; segundo, para “referir à consciência de pertencer a essa coletividade e a atitude de reivindicar-se como tal”; e terceiro, para a “estética projetada pelos artistas e intelectuais negros no continente de origem e na diáspora” (LOPES, 2004, p. 472).

⁸ A partir das décadas de 1920 e 1930, frente à crise mundial do liberalismo e à decadência das oligarquias brasileiras, o nacionalismo foi reforçado como alternativa para o Brasil. “O Populismo na Era Vargas, na construção da Identidade Nacional, defendeu a mestiçagem e a harmonia entre as raças – instaurando o Dia da Raça e apoiando-se nos intelectuais e no Departamento de Imprensa e Propaganda. A mestiçagem que havia sido valorizada com o objetivo de branquear o Brasil passa a ser valorizada como característica nacional” (MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, 1996, p. 109).

⁹ Estou me referindo às seguintes publicações que tinham como objetivo denunciar as injustiças e mazelas que a negritude brasileira estava vivenciando mesmo após a escravidão: *O Menelick*, começou a circular em 1915. Em seguida: *A Rua* (1916), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1919), *A Sentinela* (1920), *O Getulino e o Clarim d' Alvorada* (1924) (MOURA, 1982). Com esse mesmo propósito tem o jornal *O Exemplo*, criado em 1892.

¹⁰ Grupo de africanos que foram trazidos para o Brasil como escravos.

Recebido: junho-15

Aprovado: setembro-15