

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS PROGRAMA
DE PÓS – GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* CURSO DE MESTRADO
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - *CAMPUS ERECHIM***

LUCIANA DA VEIGA

**“UM MUNDO EM AGONIA”: A REPRESENTAÇÃO DA ÁFRICA E DO
NEGRO BRASILEIRO EM ESCOLAS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI**

Erechim

2017

LUCIANA DA VEIGA

“UM MUNDO EM AGONIA”: A REPRESENTAÇÃO DA ÁFRICA E DO
NEGRO BRASILEIRO EM ESCOLAS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu sensu* Curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas, sob a orientação do Professor Dr. Gérson Wasen Fraga.

Erechim

2017

O Canto das três raças

Mauro Duarte

Ninguém ouviu um soluçar de dor

Num canto do Brasil.

Um lamento triste sempre ecoou

Desde que um índio foi pro cativoiro,

E de lá cantou.

Negro entoou

Um canto de revolta pelos ares,

No Quilombo dos Palmares

Onde se refugiou.

Fora a luta dos inconfidentes pela quebra das correntes,

Nada adiantou.

E de guerra em paz, de paz em guerra,

Todo povo desta terra

Quando pode cantar, canta de dor.

E ecoa noite e dia, é ensurdecedor.

Aí, mas que agonia o canto do trabalhador.

Esse canto de devia ser um canto de alegria,

Soa apenas como um soluçar de dor.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao momento de agradecer depois de um trabalho árduo que é uma pesquisa de mestrado é, sem dúvida um momento de reflexão. E ao término deste processo, onde tudo que desejamos é entregar logo a dissertação, talvez os agradecimentos não abarquem a todos os que participaram desta trajetória desde o momento da seleção até agora. Mesmo assim, tentarei elencar aqui algumas pessoas que foram fundamentais.

Em primeiro lugar, agradeço profundamente a minha família. Meu pai, sempre com chimarrão novinho, na maioria das vezes sentava ao meu lado em silêncio, pra não “atrapalhar”. Minha mãe, com lanchinho durante as longas horas de estudo. Minha querida irmã Angélica por ter assumido as tarefas da casa, almoços, limpeza, etc., e além disso, fazer a leitura, dar sugestões no texto e me acompanhar durante a pesquisa de campo. Meu “maninho” Fernando, pela ajuda crucial na tabulação dos dados. Minha irmã Candi, por chegar sempre falando alto, rindo e me animando depois de horas de estudo. Minha querida vó Francisca, pelos benzimentos nos momentos de exaustão, em que me dizia: “Vô benze a minha fia é muita inveja e mau oiado!” Mas principalmente, por ser uma mulher que, apesar de ser simples e analfabeta, ter me dado muitas aulas, através de seus relatos, sobre o significado da resistência negra. Sem sombra de dúvidas, esta é a mulher que desde a infância foi a fundadora da minha consciência negra.

Agradeço todos meus queridos colegas da EMEF Benjamin Constant, pelos: “Pode ir tranquila prof^a Lu, eu substituo você.” Ao meu querido orientador e amigo Gérson W. Fraga pelo: “Sempre achei que teu projeto tinha que ter continuidade”. Pelo: “Lu, teu texto está horrível, você escreve melhor do que isso!” Pelo: “Apreciei, só mudei algumas vírgulas.” Pela paciência, compreensão, amizade e tantas outras qualidades pelas quais eu o admiro profundamente. Minha incentivadora, amiga e sempre querida Marli de Almeida. Minhas amigas Graciela H. Klipstein, Valeska Garbinatto e Vania Leandro de Sousa, sempre me situando quando começavam os “dramas e os devaneios”. Também sou especialmente grata pelas novas amizades conquistadas nesta fase, são elas: Marisa Wames, Rogério Mesquita, Vania Pinheiro e Geanini Sabadini. Meus queridos, ter conhecido vocês foi uma das melhores coisas da minha vida, foram conversas, debates, muitos risos, muitas coisas em comum, enfim, momentos que ficarão guardados para sempre e uma parceria para toda a vida. Por fim, agradeço aos deuses que existam por esse momento tão especial e de muito aprendizado.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Gerson Wasen Fraga - UFFS (orientador)

Professora Dra Maria Silvia Cristofoli – UFFS

Professora Dra Ivone Maria Mendes Silva – UFFS

Professora Dra Claudia Mortari - UDESC

RESUMO

O presente trabalho intenciona verificar a representação da África e do negro brasileiro no ensino de história em dez escolas da região do Alto Uruguai gaúcho, a partir das recomendações da lei 10.639/03. Para que a pesquisa fosse realizada buscamos apresentar no primeiro capítulo os conceitos de representação, identidade e as informações sobre a região do Alto Uruguai. Na segunda fase procuramos elencar a África na ordem das representações do mundo ocidental, estabelecendo um panorama de como o continente e suas populações eram vistos desde os pensadores da Antiguidade Clássica até a primeira classe dos homens de ciência do Brasil. No terceiro capítulo procuramos descobrir a representação da História da África na história oficial e as mudanças nos registros da historiografia do continente. Neste ponto abordamos a representação do negro na historiografia brasileira, as ações do Movimento Negro no âmbito da educação e, através da análise de duas produções didáticas examinamos como o conteúdo deste material representa a África e de suas populações. Na quarta e última etapa da pesquisa, abordamos o lugar historicamente delegado ao negro brasileiro tanto na sociedade como nos bancos escolares, intencionando descobrir através das representações apresentadas pelos discentes, quais foram as mudanças ocorridas nas representações da África e do negro brasileiro a partir da obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas do Brasil estabelecido pela lei 10.639/03.

Palavras-chaves: Representação – História da África – Cultura Negra – Região Alto Uruguai.

RESUMEN

El presente trabajo intenta verificar la representación de África y del negro brasileño en la enseñanza de historia en diez escuelas de la región del Alto Uruguay gaucho, a partir de las recomendaciones de la ley 10.639/03. Para que la investigación fuera realizada buscamos presentar en el primer capítulo los conceptos de representación, identidad y las informaciones sobre la región del Alto Uruguay. En la segunda fase tratamos de enumerar a África en el orden de las representaciones del mundo occidental, estableciendo un panorama de cómo el continente y sus poblaciones eran vistos desde los pensadores de la Antigüedad clásica hasta la primera clase de los hombres de ciencia de Brasil. En el tercer capítulo tratamos de descubrir la representación de la Historia de África en la historia oficial y los cambios en los registros de la historiografía del continente, en este punto abordamos la representación del negro en la historiografía brasileña, las acciones del Movimiento Negro en el ámbito de la educación y, a través del análisis de dos producciones didácticas examinamos cómo el contenido de este material representa a África y sus poblaciones. En la cuarta y última etapa de la investigación, abordamos el lugar históricamente delegado al negro brasileño tanto en la sociedad como en los bancos escolares, intencionando descubrir a través de las representaciones presentadas por los discentes, cuáles fueron los cambios ocurridos en las representaciones de África y del negro brasileño a partir de la obligatoriedad de la enseñanza de Historia de África y de la Cultura Afro-brasileña en las escuelas de Brasil establecido por la ley 10.639 / 03.

Palabras claves: Representación - Historia de África - Cultura Negra - Región Alto Uruguay.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1- Localização dos municípios pesquisados.	14
Figura 2 – Indicativo do pertencimento étnico dos alunos.....	121
Figura 3 – Autorretrato de aluno que se declara negro.....	122
Figura 4 – Autorretrato de aluno que se declara negro.....	123
Figura 5 – Autorretrato de aluno que se declara negro.....	123
Figura 6 – Autorretrato de aluno que se declara negro.....	124
Figura 7 – As três palavras mais citadas pelos alunos quando se fala em África.....	125
Figura 8 – Opinião dos alunos sobre a existência do preconceito racial no Brasil.	126
Figura 9 – Opinião dos alunos sobre a existência do preconceito racial no ambiente escolar.	127
Figura 10 – Manifestações racistas que os alunos dizem já terem presenciado no ambiente escolar.	128
Figura 11 - Temas abordados sobre a África durante as aulas de história, segundo os discentes.	129
Figura 12 – Temas abordados nas aulas de história quando o assunto é as populações africanas no Brasil, de acordo com os alunos.....	130
Figura 13 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	131
Figura 14 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	132
Figura 15 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	132
Figura 16 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	133
Figura 17 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	133
Figura 18 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	134
Figura 19 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	134
Figura 20 – Representação do negro brasileiro feita por aluno.....	135
Figura 21 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	136
Figura 22 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	136
Figura 23 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	137
Figura 24 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	137
Figura 25 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	138
Figura 26 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.	138

Figura 27 – Fontes apontadas pelos alunos como referencias de informação sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira.	139
Figura 28 – Opinião dos alunos sobre a importância de se estudar a História da África e a Cultura Afro-Brasileira durante as aulas de história.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População residente dos municípios por cor ou raça.....	16
Tabela 2 - Opinião dos alunos sobre porque é importante estudar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira durante as aulas de história.....	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CAPÍTULO TEÓRICO-METOLÓGICO	20
1.2 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO	20
1.2 A REPRESENTAÇÃO DA DIFERENÇA E AS QUESTÕES DE PODER	23
1.3 O ESTEREÓTIPO E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS	25
1.4 O CONCEITO DE IDENTIDADE	27
1.5 A REGIÃO DO ALTO URUGUAI	31
1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
2. A ÁFRICA NA ORDEM DAS REPRESENTAÇÕES DO MUNDO OCIDENTAL	41
2.1 LYBIA, EGITO E AETHIOPIA: A DEFINIÇÃO GREGA DO CONTINENTE AFRICANO.....	41
2.2 O MAL E OS HOMENS DAS FACES QUEIMADAS: A REPRESENTAÇÃO DA ÁFRICA NA IDADE MÉDIA.....	42
2.3 A ÁFRICA NA CONCEPÇÃO DOS FILÓSOFOS ILUMINISTAS	48
2.4 O IMPERIALISMO, A CIÊNCIA E O IMAGINÁRIO SOBRE A ÁFRICA NO SÉCULO XIX.....	52
2.5 A INTELLIGENTSIA BRASILEIRA E AS TEORIAS RACISTAS DO SÉCULO XIX..	57
2.6 OS MUSEUS ETNOGRÁFICOS	61
2.7 AS FACULDADES DE DIREITO	65
2.8 AS FACULDADES DE MEDICINA	66
3. A REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA NA HISTÓRIA OFICIAL: AS MUDANÇAS NOS REGISTROS DA HISTORIOGRAFIA DO CONTINENTE	71
3.1 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	79
3.2 O ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E O LUGAR DO NEGRO NA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA.....	91
4. O LUGAR DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA	104
4.1 O LUGAR NEGRO NOS BANCOS ESCOLARES DO BRASIL.....	109
4.2 A HISTÓRIA DA ÁFRICA E A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO BRASILEIRO EM ESCOLAS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	157

INTRODUÇÃO

Como se estabelecem as continuidades ou as discontinuidades na história do pensamento humano? Que fatores são relevantes para que uma cultura deixe um conjunto de signos, significados e se proponha a pensar outra coisa ou outro modo de representação? Como, dentro de uma ordem estabelecida e perpetuada por vários séculos pela tradição e pela linguagem representativa, se inaugura uma nova maneira de se pensar sobre um determinado tema?

Estas são reflexões que surgem quando olhamos para a história do continente africano e as representações que foram sendo construídas pelos colonizadores desde os primeiros contatos com a África ainda na Antiguidade. Desde então o continente é descrito a partir de um conjunto de elaborações feitas através de textos e relatos de pessoas que viajaram por aquele território. Essas informações, na maioria das vezes superficiais, outras claramente derivadas da imaginação, construíram representações a respeito da cultura e do modo de vida das populações africanas que povoam o imaginário das pessoas até os nossos dias. Considerando estas questões, salientamos que o fio condutor desta pesquisa buscou descobrir como a representação da África e das populações negras, incluindo seus descendentes no Brasil, foi construída pela História. Pois acreditamos que ensinar a história da África e da Cultura Afro-brasileira de forma obrigatória nas escolas do país, implica em reproduzir representações. Nesse sentido se faz necessário verificarmos quais são as representações da África e do negro brasileiro que permeia o imaginário dos discentes.

Para isso, buscaremos relatar aqui algumas representações sobre a África e suas populações, que a nosso ver, são pontos fundamentais quando se trata de questões relacionadas ao preconceito racial, ao negro e suas manifestações culturais, pois acreditamos que houve desde os primeiros relatos sobre o continente um estranhamento e conseqüentemente a inferiorização das populações africanas. E neste processo, que já transcende os séculos, a questão que se repetiu foi a seguinte: os povos que ocupavam aquele território eram ou não seres humanos?

De acordo com este pensamento, buscaremos relatar alguns discursos que inseriram o continente neste mundo assustador, primitivo e cheio de horrores insondáveis. Para ilustrarmos a reflexão sobre a representação do continente africano em nosso imaginário

relatamos uma visita do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Windhock, capital da Namíbia, onde Lula fez uma fala considerada por muitos como uma gafe e para outros como uma dura ofensa a África.

Estou surpreso porque quem chega a Windhock, não parece estar num país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente e tem um povo tão extraordinário como tem essa cidade. [...] A visão que se tem da África é de que é um continente só de pobre.¹

Mais do que gafe ou ofensa, as palavras do ex-presidente Lula nos ajudam a compreender as representações imaginárias acerca da África e suas populações. Ao tratarmos o continente de forma preconceituosa, reproduzimos não apenas notícias que circulam pela mídia, mas manifestamos, também, uma ideia de superioridade, já que a educação e quaisquer outras mídias estão carregadas de interpretações racistas e discriminatórias sobre aquele território. E isto é fruto não apenas de um pensamento atual, mas de um conjunto de representações culturais que se alternam entre o passado e o presente de um continente fortemente marcado pela exploração e pela miséria. Portanto, incluir o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar implica também tocar na edificação de representações distorcidas que foram forjadas ao longo do tempo histórico com um único objetivo: explorar o continente. Dessa forma, desenvolvemos um projeto de pesquisa que buscou investigar representação da História da África e da Cultura Afro-brasileira em 10 escolas da região do Alto Uruguai, intencionando descobrir qual é a ideia de África e do negro brasileiro é apresentada pelos alunos.

As escolas pesquisadas corresponderam aos seguintes municípios da região: 02 (duas) em São Valentim, 01 (uma) em Erval Grande, 01 (uma) em Quatro Irmãos, 01 (uma) em Barão de Cotegipe, 01 (uma) em Faxinalzinho, 01 (uma) em Benjamin Constant do Sul e 03 (três) em Erechim. Conforme figura.

¹Correio Braziliense, 2003, p.2 apud OLIVA, Anderson R. A história da África nos bancos escolares. Representação e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº 03, 2003, p. 430. Disponível em: , acesso em: janeiro de 2016.

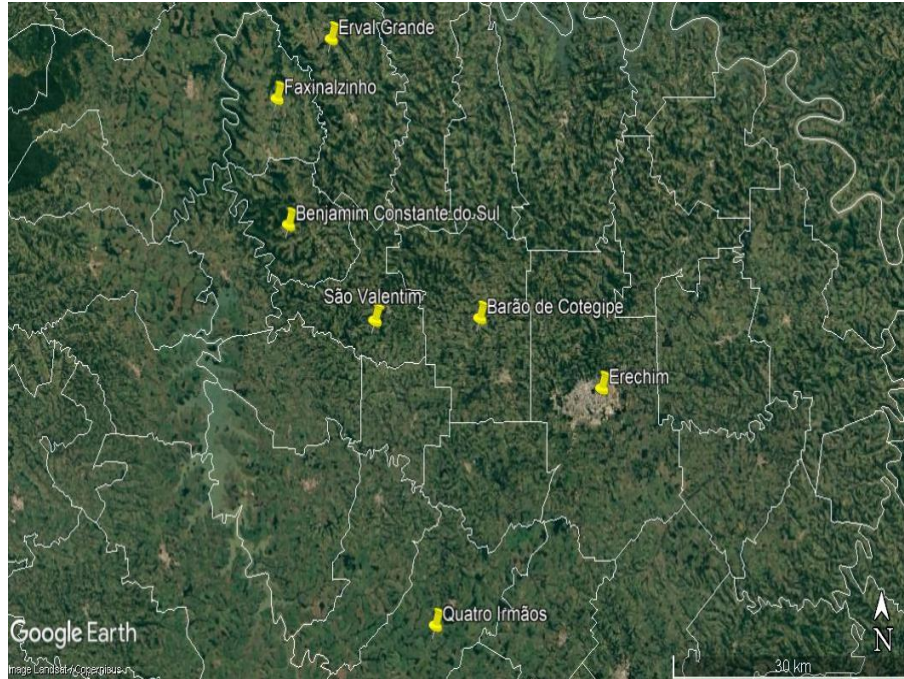


Figura 1- Localização dos municípios pesquisados.

Fonte: Google Earth.

Adaptação: VEIGA, L.

O público alvo foram 181 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha em desenvolver a pesquisa com os alunos desta série em particular se deu por duas razões. Primeiro, considerando as observações do Parecer 11/2010, que a partir da lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que alterou o tempo de duração do Ensino Fundamental para nove anos², pois o Estado brasileiro pretendia dessa forma ampliar a permanência de crianças com idade entre 6 e 14 anos na escola, propiciando uma formação indispensável à cidadania, e em conformidade com o artigo 3º da Constituição Federal que discorre sobre a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, que busque erradicar a pobreza, a marginalização e a reduzir as desigualdades sociais e regionais, que promova o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.³

² Parecer 11/2010. p. 06, 07. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: outubro de 2017.

³ Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 70/2012, pelo decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. – 36.ed – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012, p. 11.

Segundo, a lei 10.639 foi aprovada no ano de 2003, tendo em vista que no ano de 2005, a lei 11.114 já permitia incluir no Ensino Fundamental crianças com 06 anos de idade, aumentando dessa forma o tempo de permanência na escola. Se pensarmos em termos cronológicos, os alunos do 9º seriam a primeira geração escolar, digamos assim, que obteve em todo seu currículo do Ensino Fundamental a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, portanto mais do que o fim de um ciclo de estudos, a pesquisa desenvolvida com os discentes desta série pode apontar caminhos sobre até que ponto ou não a aplicação da lei contribuiu para a superação do preconceito em relação as populações negras do Brasil.

A pesquisa teve como base duas hipóteses. A primeira apoiava-se no pressuposto de que a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira estaria contribuindo para a formação de uma identidade negra em uma região marcada pela colonização europeia. A segunda, tendo como pilar a ideia de que já passados 14 anos da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo a esta o artigo 26 A, ou a lei 10.639/03, as escolas tivessem adotado medidas de inclusão sobre a contribuição cultural, social e econômica da figura do negro na região, para dessa forma desconstruir representações e mentalidades que sustentam o preconceito racial no país.

Os objetivos do estudo desenvolveram-se a partir dos seguintes eixos: um objetivo geral, que foi descobrir se as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de história atendiam as exigências da lei 10.639/03 e quais eram as representações sobre a África e sobre a figura do negro brasileiro para os alunos da região. E como objetivos específicos, a intenção de perceber qual era a imagem de África apresentada durante as aulas; qual era abordagem da relação dos povos vindos da África na formação da cultura brasileira; verificar se a abordagem sobre a História da África e da Cultura Afro-brasileira são direcionados para superação da mentalidade racista; perceber como a identidade negra é tratada no contexto das múltiplas etnias.

A justificativa da pesquisa além de considerar a história da região do Alto Uruguai, também pondera os números do último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2010, sobre a população negra nos municípios pesquisados. Números estes que, apesar da negação da história oficial, apontam a presença negra na região, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 População residente dos municípios por cor ou raça.**Fonte: IBGE – Censo demográfico, 2010.****Adaptação: VEIGA, L.**

Município	Preta		Parda		Total
	População residente (Pessoas)	População residente - percentual do total geral	População residente (Pessoas)	População residente - percentual do total geral	População residente (Pessoas)
Barão de Cotegipe (RS)	96	1,47	544	8,33	6.529
Benjamin Constant do Sul (RS)	43	1,86	47	2,04	2.307
Erechim (RS)	2.165	2,25	11.827	12,31	96.087
Erval Grande (RS)	201	3,89	685	13,27	5.163
Faxinalzinho (RS)	122	4,75	287	11,18	2.567
Quatro Irmãos (RS)	36	2,03	376	21,18	1.775
São Valentim (RS)	102	2,81	420	11,56	3.632
Fonte: IBGE - Censo Demográfico – 2010					

Neste contexto, consideramos fundamental a investigação de como a questão do negro é tratada a partir das disposições da lei 10.639/0, nas escolas de uma região que foi polo da imigração europeia no início do século XX. Investigar como a etnia negra é representada pelos alunos no modelo educacional deste espaço geográfico, que tem o colono imigrante como figura central do desenvolvimento do Alto Uruguai, significa, de certa forma, dar voz a uma população que já ocupava este lugar antes da ocupação oficial das terras devolutas do norte do Rio Grande do Sul.

Para darmos suporte a pesquisa, iniciamos com este trabalho abordando no primeiro capítulo os conceitos de representação e identidade. Para estabelecer o conceito de representação utilizamos basicamente a obra “Cultura e Representação”, de Stuart Hall, onde este defende que a representação conecta o sentido e linguagem à cultura, sendo algo essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados pelos membros de uma cultura. Julgamos o conceito de representação como fundamental, pois os membros de nossa cultura construíram historicamente inúmeros símbolos, signos e estereótipos para se referirem ao negro brasileiro e estas representações serão, sem dúvida, reproduzidas no ambiente escolar e no ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Para definir o conceito de identidade utilizamos as obras: “Identidade Cultural na pós modernidade”, de Stuart Hall e “Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais”, organizado por Thomaz Tadeu da Silva. A escolha dessas obras justificou-se por estas apresentarem argumentos relevantes nas discussões sobre a formação da identidade cultural, principalmente no que se refere a formação de uma identidade negra. Uma vez que a identidade negra não é mais vista como algo fixo, único e imutável, como acreditava o historiador Cheikh Anta Diop, e sim como algo em constante construção, os apontamentos feitos por estes autores se aproximam de uma possível definição do que seria uma identidade negra no Brasil.

Para abordar as características da região do Alto Uruguai, usamos como fonte principal o estudo desenvolvido pela autora Gladis Helena Wolff, “Trilhas de ferro, trilhas de barro: a ferrovia no Norte do Rio Grande do Sul,” a escolha desta obra se explica pela riqueza de informações não só da imigração no Rio Grande do Sul, mas também sobre a construção da ferrovia São Paulo – Rio Grande, fato fomentador para a criação da Colônia Erechim, espaço que hoje corresponde a região onde desenvolvemos esta pesquisa. Nesta primeira fase também procuramos com o auxílio da obra Metodologia do Trabalho Científico, de Antônio J. Severino, apresentar brevemente algumas diferenças entre os métodos de investigação científica utilizado nas ciências naturais e nas ciências humanas. Após essa diferenciação buscamos apresentar as fontes e os métodos utilizados na pesquisa de campo durante a realização deste trabalho.

O objetivo do segundo capítulo consistiu em relembrarmos algumas das representações construídas historicamente sobre a África e suas populações. Para descobrirmos qual é a mentalidade construída historicamente a respeito do continente africano e os grupos humanos que habitavam aquele espaço geográfico, procuramos estabelecer uma linha de tempo. Com a ajuda de autores como: Anderson R. Oliva e suas “Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990 – 2005)”, “História” de Heródoto, “Herdeiros de Cam: representações da África e dos Africanos no ocidente medieval”, de José Rivair de Macedo, “Ancestrais: uma introdução a história da África Atlântica”, de Mary Del Priori e Renato P. Venâncio, “Ensaio morais, políticos e literários” de David Hume, “Do espírito das leis” de Charles Montesquieu, “Filosofia da História” de Friedrich G. W. Hegel, “A África em autoquestionamento: universalismo ou providencialismo?”, de Nkolo Foé, entre outros,

iniciamos relatando com a definição grega do continente africano, passando pela Idade Média, pela Modernidade, pelo imperialismo e a ciência no século XIX.

Estabelecida esta linha de tempo e pensando que quando se trata do cumprimento de uma lei que inclui a história da África e da cultura afro-brasileira no sistema de ensino, é necessário a compreensão de como se estruturou o pensamento racista no Brasil. Para darmos esta percepção ao leitor nos ancoramos na obra de Lilia Moritz Schwarcz, “O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)”, procurando esclarecer como se deu a absorção das teorias racistas do século XIX pelas instituições fundadas no país durante este período e as concepções dos primeiros homens de “sciencia” sobre os descendentes dos africanos no país.

Durante o terceiro capítulo, discorreremos sobre a representação da África na história oficial e as mudanças nos registros da historiografia do continente, sobre a representação do negro na historiografia brasileira e fizemos a análise de dois livros didáticos com a intenção de descobrir como a historiografia didática passou a retratar o continente africano, suas populações e os seus descendentes no Brasil, a partir das exigências do Movimento Negro e da promulgação da lei 10.639/03.

Para cumprirmos a proposta desta fase da pesquisa nos apoiamos em obras e autores como: “A escrita da história: novas perspectivas”, organizada por Peter Burke; Joseph Ki-Zerbo, em “A história Geral da África”; J. D. Fage, “A evolução da historiografia da África”; Clovis Moura e sua “As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira”, “Os africanos no Brasil”, de Raimundo Nina Rodrigues, “Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira”, de Paulo Prado, “Cultura brasileira e identidade nacional” de Renato Ortiz, “Ensino de História: fundamentos e métodos”, de Circe M. F. Bittencourt, “Movimento Negro: alguns apontamentos históricos”, de Petrônio Domingues, “O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações”, de Ricardo Oriá e os livros didáticos “África e Brasil africano” de Marina de Mello e Souza e “Estudar história: das origens do homem à era digital”, de Patrícia R. Braick.

O lugar do negro na sociedade brasileira, nos bancos escolares do Brasil e a representação da África e do negro brasileiro em escolas da região do Alto Uruguai foi o tema do quarto e último capítulo. Para que pudéssemos dar cientificidade aos dados obtidos durante a pesquisa de campo, recorreremos a autores e obras como: “O poder simbólico”, de Pierre Bourdieu; “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, de Darcy Ribeiro; “Racismo

no Brasil: quando inclusão combina com a exclusão”, de Lilia M. Schwarcz; “O currículo: uma reflexão sobre a prática” de J. G. Sacristán; “O Movimento Negro e a questão afirmativa”, de M. Contins e L. C. O. Santana; as “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”; “A descoberta da África”, de Marina de Mello e Souza; o Parecer 003/ 2004; “Aqui ninguém é branco” de Liv Sovik; “A questão negra no mundo moderno” de Nkolo Foé, entre outros.

Não há dúvidas de que a lei 10.639/03 representou um grande avanço na ampliação nos valores democráticos tão necessários em uma nação que historicamente subalternizou as populações vindas da África e seus descendentes. Porém, a obrigatoriedade de se falar sobre o tema ainda esbarrara em questões muito pertinentes como: o que sabemos sobre a história da África e suas populações? O que sabemos sobre a cultura negra no Brasil? Sabemos apenas que a África é um continente com uma população miserável, com selva, desertos, leões, elefantes, entre outras coisas exóticas, que não nos são comuns? Quando pensamos sobre o negro brasileiro, será que não o vemos como sinônimo de escravo? Em nosso entendimento é somente ao identificarmos e fazermos ruir estereótipos e mentalidades preconceituosas construídas historicamente sobre o continente africano e suas populações é que poderemos de fato ensinar sobre o tema, de maneira que a escola cumpra seu papel inclusivo e humanizador.

1. CAPÍTULO TEÓRICO-METOLÓGICO

1.2 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO

A representação conecta o sentido e a linguagem à cultura. Representar significa utilizar a linguagem para inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas. A representação é parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos. Representar algo é descrevê-lo ou retratá-lo, trazê-lo à tona na mente por meio da descrição, modelo ou imaginação, produzir uma semelhança de algo na nossa mente ou em novos sentidos. Representar também significa simbolizar alguma coisa, por-se no seu lugar ou dela ser uma amostra ou um substituto. A representação é produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem, é a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo “real” dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou o mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios.⁴

Segundo Stuart Hall, temos dois sistemas de representação. Primeiro existe o sistema pelo qual toda a ordem de objetos, sujeitos e acontecimentos é correlacionada a um conjunto de conceitos ou representações mentais que carregamos. O significado depende do sistema de conceitos, imagens formadas em nosso pensamento que podem “representar” ou se “colocar” como “o mundo”. Este sistema possibilita que façamos referências às coisas tanto de dentro, quanto de fora de nossa mente.

É simples o suficiente para constatar como nós formamos conceitos para as coisas que podemos perceber - sujeitos ou objetos materiais, como cadeiras, mesas e carteiras. Entretanto, também elaboramos conceitos para as coisas obscuras e abstratas, que não podemos, de nenhuma maneira simples, ver, sentir ou tocar [...], por exemplo, nos conceitos de guerra, morte, amizade, amor. [...] Conceitos a respeito de coisas que nunca vimos [...] sobre pessoas e lugares totalmente originados da nossa imaginação. [...] Rotulamos isso como um sistema de representação.⁵

De acordo com Hall, o sistema de representação consiste não em conceitos individuais, mas em diferentes maneiras de organizar, agrupar e classificar, bem como em formas de estabelecer relações complexas entre eles. Essa mistura e a combinação de relações

⁴HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: Apicuri, 2016, pp. 32, 113.

⁵Ibid, p. 35.

entre conceitos para formar ideias e pensamentos complexos são possíveis porque nossos conceitos são organizados em diferentes sistemas classificatórios. Nosso sistema conceitual se apresenta não a partir de coleção aleatória de conceitos, e sim de conceitos organizados dispostos e classificados em relação complexa com os outros. O sentido desses conceitos “depende da relação entre as coisas do mundo – pessoas, objetos e eventos, reais ou ficcionais – e do sistema conceitual, que pode funcionar como representação mental delas.”⁶

Somos capazes de nos comunicar porque compartilhamos mapas conceituais e dessa forma, damos sentido ou interpretamos o mundo de forma mais ou menos semelhante, e isto significa pertencer à mesma cultura. Contudo, segundo Hall, um mapa conceitual compartilhado não é o bastante, devemos também ser capazes de representar e de trocar sentimentos e conceitos, e só fazemos isso através do acesso de uma linguagem comum. Portanto, a linguagem se apresenta como o segundo sistema de representação envolvido no processo global de construção de sentido. Nossos mapas conceituais precisam ser traduzidos em uma linguagem comum e o termo usado para os conceitos correlacionados através de palavras, imagens, etc., é denominado como sendo o signo. Os signos indicam ou representam os conceitos e as relações entre eles, que carregamos em nossa mente, e que juntos constroem os sistemas de significados da nossa cultura.

Signos são organizados em linguagens. A existência de linguagens comuns nos possibilita traduzir nossos pensamentos (conceitos) em palavras, sons e imagens, e depois usá-los, enquanto linguagem para expressar sentidos e comunicar pensamentos a outras pessoas. Devemos nos lembrar, evidentemente, que o termo ‘linguagem’ é usado aqui de forma bem ampla e inclusiva. O sistema escrito ou falado de uma língua em particular são ambos, obviamente considerados ‘linguagens’. Mas igualmente o são imagens visuais, sejam elas produzidas pela via manual, mecânica, eletrônica, digital ou por outros meios, quando usada para expressar sentido. [...] Qualquer som, palavra, imagem ou objeto que funcione como signos que sejam capazes de carregar e expressar sentido e que estejam organizados com outros em um sistema, são, sob esta ótica, uma linguagem.⁷

Nas explicações de Hall, no cerne do processo de significação da cultura surgem dois sistemas de representação relacionados entre si. O primeiro permite dar sentido ao mundo por meio da construção de um conjunto de correspondências, ou de uma cadeia de equivalências, entre as coisas – pessoas, objetos, acontecimentos e ideias – e o nosso sistema de conceitos, nossos mapas conceituais. O segundo depende da construção de um conjunto de correspondência entre esse nosso mapa conceitual e um conjunto de signos, dispostos ou

⁶HALL, Stuart. Cultura e representação... op. cit. p. 36.

⁷Ibid, p.37.

organizados em diversas linguagens que indicam ou representam conceitos. Dessa forma, a relação entre coisas, conceitos e signos se situa no centro da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de “representação”.⁸

Na opinião de Hall, assim como as pessoas que pertencem à mesma cultura compartilham de um mapa conceitual relativamente parecido, elas também devem compartilhar de uma maneira semelhante de interpretar os signos de uma linguagem, pois só assim os sentidos serão efetivamente intercambiados entre os sujeitos. O sentido não está no objeto, na pessoa, na coisa ou na palavra. Somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente, que depois de um tempo parece natural e inevitável. O sentido é construído pelo sistema conceitual e nossa linguagem, de modo que cada vez que pensamos em uma árvore, por exemplo, o código nos representa mentalmente uma planta que cresce na natureza. Dessa forma, um jeito de pensar a cultura é nos termos desses mapas conceituais compartilhados, sistemas de linguagem compartilhada e códigos que governam as relações de tradução entre eles. Os códigos fixam as relações entre os conceitos e signos. Estabilizam o sentido dentro de diferentes linguagens e culturas, nos dizem qual linguagem devemos usar para exprimir determinada ideia. Assim, ao fixarmos arbitrariamente as relações entre nosso sistema conceitual e nossos sistemas linguísticos, os códigos nos possibilitam falar e ouvir inteligivelmente, e estabelecer uma “tradutibilidade” entre nossos conceitos e nossas línguas. Isso permite que o sentido passe do enunciador ao ouvinte e seja efetivamente comunicado dentro de uma cultura.

Essa ‘tradutibilidade’ não é dada pela natureza ou fixada por deuses, mas é criada socialmente e na cultura, como resultado de um conjunto de convenções sociais. Isso que as crianças aprendem e faz com que sejam não apenas indivíduos simplesmente biológicos, mas sujeitos culturais. Elas aprendem o sistema de convenções e representação, os códigos de sua língua e cultura, o que as equipa com uma habilidade cultural e permite que elas atuem como sujeitos culturalmente competentes. Não porque o conhecimento esteja impresso em seus genes, mas porque eles aprendem suas convenções e, então, gradualmente se tornam ‘pessoas cultas’, ou seja, membros de sua cultura. As crianças inconscientemente, internalizam os códigos que as permitem expressar certos conceitos e ideias por meio de seus sistemas de representação – escrita, fala, gestos, visualização e assim por diante – bem como interpretar ideias que são comunicadas a elas usando os mesmos sistemas.⁹

⁸HALL, Stuart. Cultura e representação... op. cit. p. 36.

⁹Ibid, p. 42, 43.

Conforme Hall, linguagem e representação são elementos fundamentais no estudo da cultura, pertencer a uma cultura é pertencer, a grosso modo, ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele. Compartilhar uma cultura é enxergar o mundo pelo mesmo mapa conceitual e extrair sentido dele pelos mesmos sistemas de linguagem.¹⁰

1.2 A REPRESENTAÇÃO DA DIFERENÇA E AS QUESTÕES DE PODER

As questões sobre a “diferença” começaram a ser debatidas nas últimas décadas, dentro dos Estudos Culturais, sendo abordadas de diferentes formas e por diversas disciplinas. Buscando mostrar a importância da diferença, Hall trata brevemente sobre quatro pontos teóricos a respeito do tema. O primeiro vem da linguística, linha teórica associada a Saussure e ao uso da linguagem como modelo do funcionamento da cultura. Segundo Hall, para esta linha de pensamento, a diferença é importante porque é essencial ao significado. Sem ela, o significado não poderia existir e este é sempre relacional. A portadora da significação é a “diferença” entre o que é preto ou branco, por exemplo. Dessa forma, o significado depende sempre da diferença entre opostos.¹¹

A segunda abordagem de Hall refere-se a Bakhtin, e segundo esta visão, precisamos da “diferença”, pois, o significado somente é construído através do diálogo com o “outro”. O significado, dessa forma, é sustentado na interação entre dois falantes. A terceira abordagem relaciona-se ao caráter antropológico, e ao argumento de que a cultura depende do significado que damos as coisas. A atribuição de diferentes posições dentro de um sistema classificatório, onde a marcação da “diferença” é a base da ordem simbólica que chamamos de cultura. O quarto ponto interpela a abordagem psicanalítica, e trata do papel da “diferença” em nossa vida psíquica. O argumento principal é que o “outro” é fundamental na formação da identidade dos sujeitos.¹²

¹⁰HALL, Stuart. Cultura e representação... op. cit. p. 43.

¹¹Ibid, p. 153,154.

¹²Ibid, p. 154-160.

A abordagem psicanalítica parece ser positiva em suas implicações para a “diferença”, pois nossas subjetividades dependem de nossas relações inconscientes com outros significados. No entanto, a perspectiva psicanalítica pressupõe que a identidade do sujeito não possui um núcleo interno, estável e determinado, psiquicamente nunca seremos sujeitos totalmente unificados. Nossa subjetividade é formada por este diálogo problemático, inconcluso e inconsciente com o “outro”. É formada em relação a algo que nos completa, mas que – por se encontrar fora de nós – sempre nos falta. “Frantz Fanon usou a teoria psicanalítica em sua explicação para o racismo, argumentando que a maioria da estereotipagem racial e a violência surgiram a partir da recusa do ‘outro’ branco em reconhecer ‘do ponto de vista do outro’ a pessoa negra.”¹³

Segundo Hall, existiram três momentos importantes do encontro do Ocidente¹⁴ com os negros. Neste processo foi utilizado um vasto repertório de representações para marcar a diferença racial e significar o “outro”. O primeiro contato teve início no século XVI e ocorreu entre os comerciantes europeus e os reinos da África Ocidental, fonte de escravos por mais de três séculos. O segundo momento ocorreu com a colonização e a partilha da África entre as potências europeias, que intencionavam controlar territórios, mercados e matérias primas. O terceiro aconteceu com as migrações pós-Segunda Guerra, do então “Terceiro Mundo” para a Europa e para a América do Norte. “As ideias ocidentais sobre ‘raça’ e as imagens da diferença racial foram moldadas profundamente por esses três encontros fatídicos.”¹⁵

Na opinião de Hall, o discurso racializado foi estruturado em um conjunto de oposições binárias, onde existe uma forte oposição entre o “civilizado” (branco) e o “selvagem” (negro), oposições entre as características biológicas das “raças”, negra e branca, polarizadas em seus extremos, significantes de uma diferença absoluta entre “tipos” humanos. Estão presentes inúmeras distinções agrupadas em torno da suposta ligação: de um lado, entre a “raça” branca, havia o desenvolvimento intelectual, o requinte, a aprendizagem, o conhecimento, a crença na razão, a presença de instituições desenvolvidas, um governo

¹³HALL, Stuart. *Cultura e Representação...* op. cit. p. 160.

¹⁴O conceito de Ocidente utilizado aqui é apresentado por SAID. Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Onde o Oriente é apresentado como um lugar exótico e imaginário que é adjacente à Europa e representa a imagem do outro em concorrência com o europeu. É um estilo de pensamento baseado em uma distinção ontológica e epistemológica feita entre o Oriente (exótico, bárbaro) e Ocidente (civilizado).

¹⁵HALL, Stuart. *Cultura e Representação...* op.cit, p. 161.

formal, leis e contenção civilizada na vida emocional, sexual e civil, os quais estão associados à “Cultura”. Por outro lado, entre as “raças” negras, existia tudo o que era instintivo, como a exposição aberta das emoções e dos sentimentos ao invés do intelecto, a falta de requinte civilizado na vida sexual e social, dependência de costumes e rituais e a falta de desenvolvimento de instituições civis.

A teoria racial aplicava a distinção cultura/natureza de forma diferente para os dois grupos racializados. Entre os brancos, a ‘cultura’ opunha-se a natureza. Entre os negros, aceitou-se que a ‘cultura’ coincidia com a natureza. Enquanto os brancos desenvolveram a ‘cultura’ para subjugar e superar a ‘natureza’, para os negros, ‘cultura’ e ‘natureza’ eram permutáveis.¹⁶

As representações da “diferença” racial durante a escravidão aglomerou-se em torno de dois temas: o primeiro relacionado ao status subordinado e a “preguiça inata” dos negros, naturalmente nascidos e aptos apenas para a servidão, e ao mesmo tempo teimosamente indispostos a trabalhar da forma apropriada à sua natureza e rentável para seus senhores. O segundo era o inato “primitivismo”, a simplicidade e a falta de cultura, que os tornava geneticamente incapazes de refinamentos civilizados. A prática de reduzir as culturas do povo negro à “natureza” ou naturalizar a “diferença” foi própria dessas políticas racializadas da representação. A lógica era simples, pois se as “diferenças” entre negros e brancos fossem culturais, então elas podiam ser modificadas. Porém, se elas fossem naturais, estavam além da história, eram fixas, permanentes. Dessa forma, a “naturalização” era uma estratégia representacional que visava fixar a “diferença”.¹⁷

1.3 O ESTEREÓTIPO E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Segundo Hall, a estereotipagem enquanto prática de produção de significados é importante para a representação da diferença racial. Atribuir um estereótipo a um indivíduo significa enquadrá-lo a termos e tipos de personalidade a partir de informações superficiais, que acumulamos ao posicionar este indivíduo dentro de diferentes ordens. Ao nos apossarmos das poucas informações sobre esta pessoa, absolutamente tudo sobre ela é reduzido aos traços estabelecido pelo estereótipo. O primeiro ponto “é que a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’”. Em segundo lugar, implanta uma estratégia de ‘cisão’ que

¹⁶HALL, Stuart. Cultura e Representação... op.cit p. 168.

¹⁷ Ibid., p. 169,170.

divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Em seguida exclui ou expelle tudo o que [...] é diferente.”¹⁸

Outra característica do estereótipo é sua prática de fechamento e exclusão, simbolicamente ele fixa os limites e exclui tudo o que não lhe pertence. O estereótipo é parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ele estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o que “não pertence” ou o “outro”, entre as pessoas de “dentro” e os “forasteiros”, entre o “nós” e “eles”. O estereótipo facilita a “vinculação”, os laços, entre “nós” que somos “normais” e exila simbolicamente todos “eles”, que de alguma forma são “diferentes” e que estão “fora” dos limites determinados como “normais”. “Os sentimentos negativos agrupam-se ao redor, é algo que deve ser simbolicamente excluído para que a ‘pureza’ da cultura seja restaurada.”¹⁹

Segundo Hall, a estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder. Na estereotipagem pode-se estabelecer uma conexão entre representação, diferença e poder. O poder a que o autor se refere não está na restrição ou na coerção física, mas no poder da representação que marca, atribui e classifica. No poder simbólico e cultural que reflete algo ou alguém dentro de um determinado “regime de representação”. O que inclui o exercício do poder simbólico através das práticas representacionais e a estereotipagem como elemento-chave do exercício de violência simbólica. Esse poder também envolve o conhecimento, a representação, as ideias, a liderança e a autoridade cultural. Ele não pode ser capturado ao pensarmos exclusivamente em termos de força ou coerção: o poder também seduz, solicita, induz e ganha o consentimento. O poder não só restringe e inibe: ele também é produtivo; gera novos discursos, novos tipos de conhecimento, novos objetos de conhecimento e forma novas práticas e instituições, pois a circularidade do poder é essencial no contexto da representação.²⁰

Para Hall, quando se trata do negro, estes estão presos em uma estrutura binária do estereótipo, que está dividida entre opostos. O negro pode ser representado ao mesmo tempo como infantil e supersexuados, como simplórios e selvagens, astutos e perigosos. Os estereótipos referem-se tanto ao que é imaginado, quanto o que é percebido como “real” e as

¹⁸HALL, Stuart. *Cultura e Representação...op. cit.*, p. 191.

¹⁹Ibid., p. 192.

²⁰Ibid, p. 196.

reproduções são apenas metade da história. A outra metade, o significado mais profundo, encontra-se no que não está sendo dito, mas no que está sendo fantasiado, no que está implícito, mas não pode ser mostrado. A estereotipagem tem sua própria maneira de trabalhar, e estas formas estão “revestidas” de poder. Um poder hegemônico e discursivo que opera tanto por meio de imagens e de representações, como por tantos outros meios. Este poder é circular “implica os ‘sujeitos’ do poder, bem como aqueles que estão submetidos a ele, [...] sua base está alicerçada em fantasia e projeção, e seus efeitos de divisão e ambivalência.”²¹

1.4 O CONCEITO DE IDENTIDADE

“A identidade é formada a partir da diferença”. Esta afirmação é consenso entre as discussões sobre a questão da identidade entre os autores da teoria social. Buscando estabelecer um conceito de identidade recorreremos novamente a Stuart Hall e a sua obra “Identidade Cultural na pós-modernidade”. Na tentativa de explicar essa “perda do sentido de si”, ou esse deslocamento que envolve a identidade do sujeito pós-moderno, o autor define três concepções diferentes de identidade. A primeira concepção aborda a identidade do sujeito durante o Iluminismo, onde esta estava totalmente centrada no uso da razão, tanto de consciência como de ação, cujo núcleo consistia num interior que emergia quando o sujeito nascia e se desenvolvia com ele, permanecendo essencialmente a mesma ao longo da existência do indivíduo. Neste momento, “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.”²²

A segunda concepção abordada pelo autor estabelecia a noção de sujeito sociológico, que refletia a crescente complexidade do mundo moderno e consciência de que o núcleo interior do indivíduo não era autônomo e auto suficiente, mas formado na relação com outras pessoas que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos, os símbolos e a cultura do mundo em que este indivíduo habitava. A identidade na concepção sociológica preenchia o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o pessoal e o público.

O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’,

²¹ HALL, Stuart. Cultura e Representação...op. cit, p. 200.

²² HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 11.

contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares e objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.²³

A terceira concepção, a identidade do sujeito pós-moderno, seria resultado da crise do sujeito sociológico, pois o indivíduo previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias, ou não resolvidas. No sujeito pós-moderno, a identidade se torna uma espécie de “celebração móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente, a identidade única. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, pois na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis com as quais podemos nos identificar, mesmo que temporariamente.²⁴

Considerando os apontamentos feitos por Hall, onde a identidade não é algo fixo e sim algo em constante construção, e por esse motivo de difícil definição, surge a questão: como se constrói uma identidade negra? No período pós-moderno onde o sujeito assume diferentes identidades, em diferentes momentos, qual é o significado de afirmação: “Eu sou negro”? É difícil descrever toda a carga de simbolismo que recai sobre um sujeito que faça esta afirmação, especialmente no caso do Brasil, onde um cidadão de pele mais clara, um “moreno”, que se declare negro, ouve como resposta um: “Mas você não é tão preto.” Isso nos faz considerar os apontamentos de Kathryn Woodward. Segundo a autora, as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença²⁵, e a diferença no Brasil em relação ao negro não incide na origem e sim na cor da pele. Ser negro no, para o senso comum, Brasil é ter pele “preta”.

Uma vez que sabemos que a identidade e a diferença são resultados de um processo de produção simbólica baseada no discurso, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva, o processo de adiamento e diferenciação linguísticas por meio do qual elas são produzidas estão longe de

²³HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade... op. cit, p. 12.

²⁴Ibid, p. 12, 13.

²⁵SILVA, Tomaz T. da (org); HALL, Stuart; WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 40.

serem simétricas. Pois a identidade, tal como a diferença, faz parte de uma relação social e isso significa que sua definição, discursiva e linguística, está sujeita a vetores de força e relações de poder. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, mas são disputadas em um campo de hierarquias e, portanto, determinar uma identidade implica em fixar diferenças entre “nós” e “eles”, e de certa forma construir um estereótipo.²⁶

Neste processo de diferenciação entre “nós” negros e “eles” brancos na tentativa de construir uma identidade, lembramos aqui a iniciativa de Cheick Anta Diop. No contexto do movimento pan-africano, Diop desenvolve estudos que comprovaram que o Egito foi uma grande civilização negra, dessa forma, passou a defender a ideia que todos os indivíduos marcados pela cor negra eram herdeiros dos grandes faraós. Fato que naquele momento, transformou o estigma da “raça negra” como sendo fator da unificação em torno de uma identidade negra. Segundo Diop, a descoberta do verdadeiro passado dos povos africanos não deveria “ser um fator de divisão, mas para uni-los, todos e cada um, estreitando seus laços de norte a sul do continente, permitindo-lhes realizar juntos, uma nova missão histórica para o bem da humanidade.”²⁷

A ideia de unidade africana e da identidade negra centrada na “raça” e na África como pátria mãe da “raça negra” defendida pelos pan-africanistas foi duramente criticada por Kwame Appiah. Segundo este autor, diante da diversidade de povos e culturas do continente africano, não era possível pensar uma identidade negra ou africana nos moldes do nacionalismo do século XIX. Mesmo que o pan-africanismo tenha sido um movimento importantíssimo na questão do fortalecimento da solidariedade racial entre as populações negras, o problema deixado por ele na questão da unidade identitária foi: “o que a ‘raça’ significava emocionalmente para os novos africanos, não era de modo geral, o que significava para os negros instruídos do Novo Mundo”²⁸. E esse era um fator importante quando se tratava de um sentimento de identidade única.

²⁶SILVA, Tomaz T. da (org); HALL, Stuart; WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença , pp 73-102.

²⁷DIOP. Cheick Anta. A origem dos antigos egípcios. In: História Geral da África II, África Antiga. Brasília: Unesco, 2010, p.73.

²⁸APPIAH, Kwame A. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 24.

De acordo com Appiah, toda a identidade humana é construída e histórica. Histórias inventadas, biológicas inventadas e afinidades culturais inventadas vem junto com toda a questão da identidade. Portanto, levantar a questão se essas verdades são verdades a serem enunciadas é ser forçado a encarar a verdadeira questão política, e no mundo real da política, a invenção da África ou da identidade negro-africana, enquadra-se no padrão comum, onde tanto a “raça” como a história nacional são construções. Dessa forma, a ideia de “raça” nos incapacita porque propõe como base para a ação comum a ilusão de que as pessoas negras são aliadas por natureza, sem nenhum esforço. Ela nos deixa despreparados para lidar com os conflitos “intra-raciais” que nascem das diferentes situações dos negros nas diversas partes do mundo.²⁹

Diante de tais argumentos talvez a definição que mais se aproxime de uma identidade negra brasileira, foi apresentada por Hall, quando este apresenta o conceito de Tradução. Segundo o autor, este conceito descreve aquelas formações de identidades que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque são irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e ao mesmo tempo, a várias “casas”.

As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar o sonho ou a ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural ‘perdida’ ou de um absolutismo étnico, elas estão irrevogavelmente traduzidas. São pessoas que pertencem a diversos ‘mundos’ ao mesmo tempo.³⁰

Na tentativa de complementar uma possível definição da identidade e do significado de ser negro no Brasil recorreremos a uma observação feita por Frantz Fanon, em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”, onde este afirma que para o preto, há um mito a ser enfrentado. “Um mito solidamente enraizado. O preto o ignora enquanto sua existência se

²⁹APPIAH, Kwame A. Na casa de meu pai:.. op.cit. , p. 245.

³⁰HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade... op. cit. p 88, 89.

desenvolve no meio dos seus; mas ao primeiro olhar do branco, ele sente o peso da melanina.”³¹

1.5 A REGIÃO DO ALTO URUGUAI

No Rio Grande do Sul, se efetivou a maior colonização oficial do Brasil. A ação colonizadora do governo imperial visava a exploração das regiões menos povoadas e a produção de gêneros alimentícios para o suprimento local e para a venda para o resto do Império, adquirindo o caráter de economia complementar à grande lavoura cafeeira. Segundo a autora Gladis Helena Wolff, diferente de São Paulo, no Rio Grande do Sul o imigrante vinha colonizar, tornando-se proprietário da terra³². A ocupação da região do Alto Uruguai se deu na esteira da inserção do capitalismo no Brasil e do fenômeno imigratório que deslocou um grande contingente de trabalhadores sem terra e sem trabalho da Europa para a América. Dessa forma a instituição da colonização oficial e privada conjugou-se com a estrutura do modelo capitalista, onde a substituição de mão-de-obra, que mudou o regime de trabalho no país e importação de populações europeias foram resultados de uma política oficial e deliberada de ocupação e assim o trabalho livre alimentado pelo imigrante tornou-se um elemento de investimento econômico.³³

Segundo Wolff, as condições de vida nos países europeus explicam o fluxo imigratório do século XIX como um processo de expulsão de mão-de-obra, assim como as condições históricas do Brasil explicam a adoção das políticas de imigração. Neste processo a ideia defendida no senso comum de que a região do Alto Uruguai teria sido escolhida pelos colonos por ter paisagens semelhantes às de sua terra natal é completamente falsa, pois as terras que

³¹FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 133. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf. Acesso em: agosto, 2013.

³²De acordo com a autora Gladis H. Wolff, nesse contexto a Lei n. 601 ou Lei de Terras criada em 1850 é fundamental para a compreensão da terra como mercadoria, o que permitiu o estabelecimento e a demarcação das colônias, assim como a venda da mesma em medidas como léguas, travessões ou lotes. WOLFF, Gladis H. *Trilhos de Ferro, trilhas de barro: a ferrovia no norte do Rio Grande do Sul – Gaurama (1910-1954)*. Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo, 2005, p.150.

³³WOLFF, Gladis H. *Trilhos de Ferro, trilhas de barro...*op. cit., p. 142.

correspondem a região, no período da imigração, eram vistas com inúteis pelos fazendeiros do sul do Rio Grande e como improdutivas pelos primeiros colonizadores. Eram portanto, as terras que restavam.³⁴

A travessia oceânica da força de trabalho de mulheres e homens significou a transferência de braços que vieram substituir carências brasileiras de força de trabalho, já que o elemento nacional foi desprezado nesse processo. E foi essa também a solução para países europeus que, na época, possuíam contingentes de despossuídos de terras e trabalho. A farta literatura sobre o tema demonstra que, em meados do século XIX, predominavam na Itália e na Alemanha, bem como em outros países da Europa, um regime fundiário feudal, com herdeiros privilegiados possuindo a maior parte das terras e, o capitalismo em ascensão substituindo o artesanato.³⁵

O processo de colonização no estado se realizou em dois momentos. O primeiro ocorreu no ano de 1824, quando colonos vindos da Alemanha se instalaram na Colônia de São Leopoldo; e em 1875, quando os italianos chegaram as Colônias de Conde D’eu e Dona Isabel³⁶. O segundo momento, foi no início do século XX, quando imigrantes e migrantes chegaram à região Norte em direção ao rio Uruguai. Os primeiros colonos a chegarem em Barro³⁷ foram atraídos pela possibilidade de trabalho na construção da ferrovia São Paulo – Rio Grande e da mão-de-obra barata dos colonos que chegaram para trabalhar na obra. Associaram-se a estes o esgotamento das terras nas Colônias Velhas e a oportunidade de abertura de outros setores econômicos, como a exploração de riquezas naturais, como a extração de madeira, por exemplo, que servia tanto para construção da ferrovia como para a exportação. “A instalação de serrarias ao longo dos trilhos foi fator de fixação e de núcleos com status de urbanização [...]”³⁸

A região do Alto Uruguai já fez parte dos municípios de Rio Pardo, Cruz Alta e Passo Fundo. Porém, antes de ser reconhecida como região, os mapas e documentos antigos referem-se a ela como “área da Colônia Erechim”. Antes de 1904, as terras da Colônia Erechim eram consideradas como uma área de terras devolutas, sendo ocupadas por posseiros,

³⁴WOLFF, Gladis H. Trilhos de Ferro, trilhas de barro...op. cit, p. 143-148.

³⁵Ibid, p. 143.

³⁶Hoje município de Garibaldi.

³⁷Hoje município de Gaurama.

³⁸WOLFF, Gladis H. Trilhos de Ferro, trilhas de barro... op. cit. p. 145.

caboclos, negros e índios, que viviam do cultivo de pequenas plantações de milho, mandioca, feijão e da criação de animais domésticos.³⁹

A Colônia Erechim foi criada em 06 de outubro de 1908, pelo então presidente do estado do Rio Grande do Sul, Carlos Barbosa Gonçalves, com objetivo de trazer imigrantes da Europa e receber os migrantes das áreas das Colônias Velhas. Conforme o relatório do secretário do estado na época, “entraram no estado em 1910, com procedência da Europa, 607 famílias, 3.583 imigrantes [...]. Desses, 27% destinaram-se à Colônia Erechim, fornecendo mais da metade da população da Colônia, (53% em 1913, 55% em 1915).”⁴⁰

A ocupação da região do Alto Uruguai se deu de diversas formas ocorrendo assentamentos de descendentes de europeus ou de imigrantes em territórios organizados pelas empresas colonizadoras e pelo serviço de povoamento⁴¹. Conforme a autora Jane Gorete Giaretta, com a vinda dos colonos imigrantes, a região do Alto Uruguai deixou de ser território de sobrevivência autônoma, com liberdade para os antigos posseiros e passou a ser organizada conforme os interesses mercantilistas, pois a colonização foi pensada com objetivos claros e critérios bem definidos das atividades, tendo como base econômica a produção de alimentos para os núcleos urbanos, e a formação de “viveiros” da força de trabalho para outros setores da economia, ocupando espaços vazios que não eram de interesse do latifúndio. Dessa forma, sob a orientação positivista, o Estado apresentava uma proposta de modernização que pretendia impulsionar as forças produtivas, políticas e econômicas no Rio Grande do Sul. Sobre essa orientação ocorreram a exclusão, a discriminação e a marginalização dos grupos ditos “não civilizados”. Assim caboclos, negros e índios não puderam permanecer em suas terras por não serem considerados propulsores do progresso.⁴²

Com a chegada dos colonos europeus ocorreu a marginalização dos grupos que já ocupavam as terras da Colônia Erechim, gerando transformações no espaço regional. A

³⁹BALDISSERA, Marli de Almeida; CIMA, Sônia Mári. De campo pequeno ao grande Erechim. Erechim, RS: Edifapes, 2008, p.29-33.

⁴⁰GARCEZ, Neusa Cidade. Colonização e Imigração em Erechim – A saga das famílias polonesas (1900-1950). Ed. Revisada e ampliada – Neusa Cidade Garcez, Erechim, novembro, 2003, p. 43-48.

⁴¹Sobre a ação das companhias colonizadoras ver: GRITTI, Isabel. A imigração e colonização polonesa no Rio Grande do Sul: a emergência do preconceito. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2004.

⁴²GIARETTA, Jane Gorete Semiotti. O grande e velho Erechim: ocupação do povoado de Formigas (1908 – 1960). Dissertação de mestrado, Universidade de Passo Fundo (UPF), 2008, p. 23.

presença dos colonos europeus gerou conflitos e tensões visto que foram introduzidas novas formas de produzir e explorar a terra na zona da mata. Diante desta situação o Partido Republicano Riograndense implantou mecanismos de coerção e violência para reprimir os posseiros em relação ao uso da terra, apoiando-se nos coronéis locais que sustentavam práticas ditatoriais do governo positivista. A política para o desenvolvimento das pequenas propriedades era voltada apenas para o imigrante europeu e seus descendentes, os antigos posseiros não eram considerados pioneiros, apenas o colono (i)migrante era considerado como capaz de transformar a área da mata em terras cultiváveis.⁴³ Com o passar do tempo os índios da região foram aldeados e a população negra e cabocla aos poucos foi sendo retirada da terra, mudando-se para o outro lado do rio Uruguai. Os poucos que restaram na região foram relocados em logradouros, removidos para as terras poucos utilizáveis e pouco produtivas, sujeitando-se a trabalhos com baixa remuneração.⁴⁴

Na opinião da autora Gladis Helena Wolff, o indígena, o negro e o caboclo, no senso comum, não foram vistos como participantes da construção e da ocupação da região do Alto Uruguai, uma vez que as explicações heroicas sobre a imigração, além de ocultar a presença dessas populações também negam o conflito entre colonizadores e posseiros. Dessa forma, os europeus e seus descendentes ganharam a supremacia histórica, ficando registrada na historiografia oficial a noção de que as terras eram vazias, eram “terras de ninguém”, que imigrantes e migrantes vieram ocupar e desbravar.⁴⁵

1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Joaquim Severino, afirma que na Modernidade a ciência se tornou a instância hegemônica do conhecimento. Os homens modernos conceberam a Ciência como sendo a única modalidade de conhecimento válido, universal e verdadeiro. Com o sucesso do conhecimento científico para a explicação dos métodos naturais, a Ciência passou também a encarar o homem como objeto de seu conhecimento, a ser abordado da mesma forma que

⁴³GIARETTA, Jane Gorete Semiotti. O grande e velho Erechim... op. cit., p. 23-76.

⁴⁴BALDISSERA, Marli de Almeida; CIMA, Sônia Mári. De campo pequeno ao grande Erechim. Erechim, RS: Edifapes, 2008, p.105.

⁴⁵WOLFF, Gladis H. Trilhos de Ferro, trilhas de barro... op. cit. p. 152.

outros fenômenos naturais. Assim ao longo da Modernidade, particularmente a partir do século XIX, foram-se constituindo as pesquisas em Ciências Humanas com a pretensão de se configurar de acordo com os mesmos parâmetros das Ciências Naturais. Mas à medida que foram sendo desenvolvidos estudos sobre os diferentes aspectos dos fenômenos humanos, os pesquisadores perceberam que não prevalecia o paradigma epistemológico único apresentado pelo positivismo.⁴⁶ Os pesquisadores perceberam que no caso do estudo e do conhecimento do homem, outros paradigmas poderiam ser usados, obtendo-se resultados igualmente satisfatórios e eficientes no concernente à explicação. Neste momento as Ciências Humanas rompem com o paradigma positivista e agregam a seus métodos científicos outros pressupostos epistemológicos para fundamentar suas pesquisas sobre o conhecimento do homem, estabelecendo assim, um pluralismo epistemológico na tentativa de entender a relação sujeito/objeto.

De acordo com Severino, as pesquisas em Ciências Humanas passaram a se realizar sob referência teórico-metodológica do Funcionalismo. O Funcionalismo apoiava-se no pressuposto da analogia que aproxima as relações existentes entre os diversos órgãos de um organismo biológico e aquelas existentes entre as formas da organização cultural e social. Para os funcionalistas, a sociedade humana era como um organismo, cujas partes funcionavam para atender às necessidades do conjunto, assim toda a atividade sócio-cultural era funcional, atendendo a determinada função, e o papel das Ciências Humanas era o de identificar objetivamente essas relações funcionais, descrevendo seus processos e explicitando suas articulações no interior da sociedade.⁴⁷

O Estruturalismo foi outra corrente epistemológica que marcou a pesquisa na área das Ciências Humanas. Fundamentada na obra de Claude Levi-Strauss, teve sua origem nos trabalhos de linguística desenvolvidos por Saussure, ao mostrar que a língua é de fato um sistema de signos que funciona independente das intervenções eventuais dos sujeitos. Esta ideia de que a estrutura é um microssistema anterior à intervenção histórica dos sujeitos acabou se generalizando para todo o âmbito da cultura, vista como um grande sistema de comunicação, como um grande sistema de signos, portador de suas leis e regras gerais que

⁴⁶SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 20017. O positivismo é uma expressão da filosofia moderna que entende que o sujeito “põe” o conhecimento a respeito do mundo, mas o faz a partir da experiência que tem da manifestação dos fenômenos humanos. Esta tradição filosófica apropriou-se da expressão “positivo” usada por Comte. Grifo do autor.

⁴⁷SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico...op. cit., p.112.

definem as ações dos sujeitos. O grande pressuposto do Estruturalismo era que todo o sistema constituía um jogo de oposições, de presenças e ausências, formando uma estrutura e gerando uma interdependência entre as partes, de tal forma que as alterações que ocorressem em um elemento acarretavam na alteração em cada um dos outros elementos do sistema, atingindo todo o conjunto. O método estrutural assumiu assim, a fenomenalidade empírica como objeto de investigação, mas os fatos empíricos deveriam ser abordados em imanência, levando-se em conta sua inserção num sistema sincronicamente considerado como parte de um todo estruturado, no qual as relações pertenciam a grupos de transformações pertinentes a grupos de modelos correspondentes.⁴⁸

Conforme Severino, a epistemologia contemporânea nas pesquisas em Ciências Humanas também apoiam-se em uma tradição subjetivista, questionando o excesso de valorização do objeto na constituição do conhecimento verdadeiro, propondo uma relação de reciprocidade entre sujeito e objeto, como é o caso da Fenomenologia, da Hermenêutica.⁴⁹ No caso da Arqueogenealogia, a realidade humana só pode ser conhecida na trama da cultura, nos símbolos responsáveis pela especificidade do existir dos homens, tanto individual como coletivamente. E, no âmbito cultural, a linguagem ocupa um lugar proeminente, uma vez que se trata de um sistema simbólico voltado diretamente para a expressão. Alguns cientistas sociais da atualidade estão adotando uma postura extremamente crítica em relação a investigação científica baseada no racionalismo iluminista da Modernidade. Esses pensadores propõem substituir a “economia” da razão pela do desejo, priorizando, inclusive na ordem do conhecimento, outras dimensões que não seja aquela da lógica racional. “Falam de uma desterritorialização do sujeito, querendo com isso ampliar os espaços da subjetividade.”⁵⁰

Joaquim Severino ainda nos apresenta uma terceira tradição filosófica na pesquisa em Ciências Humanas, a Dialética. Segundo o autor, esta tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. Para os pensadores da Dialética, o conhecimento não pode ser entendido

⁴⁸SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico, p. 113, 114.

⁴⁹A Fenomenologia se refere a uma primeira experiência do conhecimento, onde sujeito e objeto são polos puros da relação, não sendo ainda nem uma coisa ou entidade. A Hermenêutica propõe que todo o conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas e dos signos culturais. Grifos do autor.

⁵⁰SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico... op. cit. p. 116.

isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. O paradigma dialético baseia-se em alguns pressupostos que são considerados pertinentes à condição humana e as condutas dos homens. A primeira é a Totalidade, uma vez que o indivíduo está articulado a uma determinada sociedade. O segundo ponto é a Historicidade, pois o instante não pode ser entendido separadamente da totalidade temporal, ou do processo histórico. A Complexidade também é considerada, uma vez que cada fenômeno é sempre resultado de múltiplas determinações que vão além da simples acumulação, ou do mero ajuntamento, formando um fluxo permanente de transformações. A Dialeticidade, é outro conceito ponderado uma vez que todo processo histórico não é linear, e sim movimento complexo em que as partes articuladas entre si de formas diferenciadas da simples sucessão e acumulação, onde “a história se constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito imanente à realidade.”⁵¹ A Praxicidade é também analisada, pois todos os acontecimentos e fenômenos da esfera humana que estão articulados entre si e se desenvolvem através da prática histórica e social. O sexto ponto consiste na Cientificidade, pois toda a explicação científica é necessariamente uma explicação que explicita a regularidade dos nexos causais articulando entre si todos os elementos dos fenômenos em estudo. E por fim a Concretividade, pois este é o ponto onde prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos, de onde decorre a precedência das abordagens econômicas e políticas, uma vez que o que está em pauta é a práxis coletiva dos homens na sociedade através do tempo histórico.⁵²

Diante dos apontamentos feitos por Joaquim Severino sobre a pesquisa científica nas Ciências Humanas, desenvolvemos na presente pesquisa um estudo de caso. O estudo de caso concentra-se no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos. Por ele ser significativamente representativo, a pesquisa e a coleta de dados se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo.⁵³

A metodologia utilizada para obter os dados da pesquisa no primeiro momento foi uma vasta pesquisa bibliográfica, analisando, comparando e selecionando autores que dessem o devido suporte teórico ao estudo. No segundo momento, buscamos recolher os dados

⁵¹SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico... op. cit. p. 117.

⁵²Idem.

⁵³Ibid, p. 121.

empíricos que fundamentaram a pesquisa. Para isso recorremos a aplicação de um questionário. Segundo Severino, o questionário é uma técnica de pesquisa que se destina a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com o objetivo de conhecer a opinião dos mesmos sobre um determinado tema de estudo.⁵⁴

Os alunos que participaram da pesquisa foram de escolas tanto municipais quanto estaduais, variou de acordo com cada município. Iniciamos o estudo no município de Benjamim Constant do Sul, e na sequência fizemos: Faxinalzinho, Barão de Cotegipe, Quatro Irmãos, Erval Grande, São Valentim e Erechim. Chegávamos a instituição com uma carta de apresentação da Universidade e no primeiro momento estabelecíamos um diálogo com diretor do estabelecimento e com professor de história. Após apresentávamos a proposta de pesquisa aos alunos e entregávamos o termo de consentimento livre e esclarecido, para que fosse assinado pelos pais autorizando a participação dos mesmos no estudo. Depois disso combinávamos uma data com o professor de história para aplicação do questionário, geralmente isso acontecia na semana seguinte. Mesmo com a autorização assinada pelos pais, não divulgamos aqui o nome das escolas e nem dos alunos. Portanto, todos os questionário respondidos não foram identificados. As perguntas feitas aos alunos sobre a abordagem da História da África e da Cultura Afro-brasileira durante as aulas de história foram as seguintes:

1. Você se declara:

() branco

() negro

() pardo

2. Escreva três palavras que aparecem na sua mente quando se fala em África.

3. Você acha que existe discriminação racial no Brasil?

() sim

() não

4. Você acha que o preconceito racial se reflete no ambiente escolar?

⁵⁴SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico... op. cit. p. 125.

sim

não

5. Se a sua resposta foi sim, descreva de que forma você percebe esta manifestação.

6. Quais são os temas abordados sobre a África durante as aulas de história:

miséria

doenças

selva/animais

guerras

ignorância/atraso/povos sem cultura

grandes Reinos

civilização

diversidade de cultura

riquezas

origem dos seres humanos

7. Quando se fala nas populações africanas que vieram para o Brasil e na figura do negro brasileiro assinale quais os temas tratados durante as aulas de história:

escravidão

marginalidade

futebol

sensualidade/sexualidade do corpo negro

resistência e luta do negro no Brasil

contribuições culturais

grandes personalidade negras na história

8. De acordo com o que você se declarou faça o seu auto-retrato e desenhe também algo que você saiba sobre as populações negras no Brasil. Obs: o desenho deve, necessariamente, ser colorido.

9. Qual dessas mídias você utiliza para obter informações sobre a África e sobre a cultura negra no Brasil:

programas de televisão

Nome do programa?

rádio

Nome da rádio?

internet

Nome do site?

revistas

Nome da revista?

10. Você considera importante estudar a história da África e da cultura negra nas aulas de história? Por quê?

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2016, e esperamos que os resultados divulgados através deste estudo, possam apontar caminhos nessa luta constante que busca combater o preconceito racial enfrentado diariamente pela população negra não só no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo.

2. A ÁFRICA NA ORDEM DAS REPRESENTAÇÕES DO MUNDO OCIDENTAL

2.1 LYBIA, EGITO E AETHIOPIA: A DEFINIÇÃO GREGA DO CONTINENTE AFRICANO

Os relatos mais antigos sobre as populações africanas são encontrados em textos que variam do século IX a. C. ao século II da Era Cristã. E as ideias que circularam sobre o continente durante a Antiguidade Clássica eram bem diferentes das identidades construídas contemporaneamente. Os textos deste período mencionam a região setentrional do continente, limitada a oeste e sul pelas imensidões do deserto do Saara e ao sudeste pelas fronteiras imaginárias do Nilo. De acordo com Oliva, ainda no século V a. C. o “pai da história”, Heródoto de Halicarnasso, registrou em sua clássica obra “História”, suas impressões sobre a África. E nesta obra pode-se perceber a maneira com os gregos olhavam o outro, ou seja, os povos não gregos, pois este afirmava que naquele território o sol era mais quente e por isso os homens daquela região eram negros.⁵⁵

Neste período os antigos classificavam a parte que corresponde ao atual norte da África como Lybia, Egito e Aethiopia. A Lybia seria a região a oeste das fronteiras do Egito e que se estendia do litoral do Mediterrâneo até o limite norte das grandes e intermináveis faixas do deserto do Saara. O Egito ligava-se as áreas de domínio faraônico, anterior e contemporâneo ao controle romano e o Nilo seria seu eixo maior e sua essência definidora. Já a Aethiopia corresponderia ao sul do Egito, ao extremo do mundo, mais ou menos ao que hoje é a África sulsaariana. Indiferente da localização, o termo Aethiopia, derivado da palavra grega Aethiops, servia para designar os “homens de pele escura” ou a “terra dos homens escuros”.⁵⁶

O que cabe salientar aqui é que os povos africanos neste momento são vistos como inferiores não pela cor da pele ou pelos aspectos físicos. A questão central de hierarquização naquele momento, não era ser branco ou negro, e sim, ser civilizado (grego) ou não civilizado

⁵⁵OLIVA, Anderson R. Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Universidade de Brasília, 2007, p.40.

⁵⁶OLIVA, Anderson R. Lições sobre a África... op. cit., p. 41

(não grego). Dessa forma, as observações feitas por Heródoto buscavam inferiorizar não só os Aethiops, mas quaisquer outros povos diante dos gregos.

[...] Os Trogloditas-Etíopes são de todos os povos que conhecemos o mais veloz. Alimentam-se de serpentes, lagartos e outros répteis, falam uma língua que não tem nada de comum com as outras nações e se dizem capazes de compreender os gritos dos morcegos.⁵⁷

Segundo Oliva, deve-se considerar que as obras desses e de outros pensadores da Antiguidade tiveram uma grande influência sobre a maneira de ver os povos da África durante a Idade Média na Europa. Crenças que apenas criaturas animais poderiam sobreviver ao calor intenso serviriam de argumento aos teólogos do medievo ao se referirem as populações africanas. Mesmo no mundo Antigo tanto as características geográficas como as físicas dos povos da Aethiopia, já serviam para estabelecer diferenças entre o universo europeu e o africano. Muito dos escritos de Heródoto e de outros autores sintetizaram os traçados territoriais que dividiam o cosmos humano da época: a civilização, grega e a barbárie, aethiops.

2.2 O MAL E OS HOMENS DAS FACES QUEIMADAS: A REPRESENTAÇÃO DA ÁFRICA NA IDADE MÉDIA

A representação do mundo imaginado pelo homem da Idade Média inspirou-se muito nos escritos deixados pelos pesquisadores da Antiguidade Clássica. No que se refere ao continente africano, estes escritores deixaram registros e impressões que retratavam apenas a parte conhecida por eles: o norte da África. De acordo com José Rivair Macedo, as vastas regiões intertropicais, a África interior, excluindo áreas reduzidas de seu litoral oriental, constava nos mapas como *Terrae Incongnitae*, ou então eram nomeadas como Aethiopia.⁵⁸

Como já citamos anteriormente, durante a Antiguidade o estranhamento estabelecido sobre as populações africanas fundamentava-se na tentativa de explicação do limite entre a civilização e a barbárie, ou entre a dimensão humana ou não humana desses povos. Durante a

⁵⁷HERODOTO. História. eBooksBrasil, 2006, p. 381. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/historiaherodoto.pdf>. Acesso em: outubro, 2017.

⁵⁸MACEDO, José R. Herdeiros de Cam: representações da África e dos Africanos no ocidente medieval. Signum: Revista da Associação Brasileira de Estudos Medievais, v 03, 2001.

Idade Média os limites inter-relacionais com as populações africanas assumiram uma diferenciação que estava relacionada na distinção entre o sagrado e o profano, entre o divino e o diabólico. Acreditava-se que o “país dos negros” era habitado por seres monstruosos “homens de faces queimadas”. A cor negra era associada à escuridão, ao mal e remetia o inconsciente europeu ao inferno e às criaturas das sombras. “O diabo nos tratados de demonologia, nos contos moralistas e nas visões das feiticeiras perseguidas pela Inquisição, era coincidentemente, quase sempre negro.”⁵⁹

Segundo Anderson Ribeiro Oliva, uma das mais recorrentes interpretações que associa os africanos e a cor negra à maldade e ao pecado é a teoria camita. Esta teoria está registrada no livro de Gênesis e conta que o filho mais novo de Noé, Cam, flagrou seu pai nu e bêbado após a colheita da uva. Ao contrário de seus irmãos Sem e Jafet, Cam zombou da nudez de seu pai e por este motivo, seus descendentes foram todos amaldiçoados com a escravidão.⁶⁰

E os filhos de Noé, que da arca saíram, foram Sem, e Cam, e Jafé; e Cam é o pai de Canaã. Estes três foram os filhos de Noé; e destes se povoou toda a terra. E começou Noé ser lavrador da terra e plantou uma vinha. E bebeu do vinho e embebedou-se; e descobriu-se no meio de sua tenda. E viu Cam, o pai de Canaã, a nudez de seu pai e fê-lo saber a ambos os seus irmãos, fora. Então, tomaram Sem e Jafé uma capa, puseram-na sobre seus ombros e, indo virados para trás, cobriram a nudez do seu pai; e os seus rostos eram virados, de maneira que não viram a nudez de seu pai. E despertou Noé do seu vinho e soube o que seu filho menor lhe fizera. E disse: Maldito seja Canaã; servo dos servos seja dos seus irmãos. E disse: Bendito seja o Senhor, Deus de Sem; e seja-lhe Canaã por servo. Alargue Deus a Jafé, e habite nas tendas de Sem; e seja-lhe Canaã por servo.⁶¹

Nesta passagem não há nenhuma referência à cor da pele de Cam, de Canaã ou de seus descendentes. Porém, no mundo imaginário e material dos sábios da Idade Média, a sentença proferida por Noé teve uma relação direta com os povos africanos. Tanto que a partir do século IV um conjunto de textos escritos por intelectuais do cristianismo se esforçaram para construir um corpo doutrinal que explicava que os descendentes de Cam – Cus, Mesrain, Phut e Canaã – teriam ocupado uma vasta região que se estendia do sul da Síria até o norte africano e originado os povos daquela região. Cus teria gerado os Etíopes, Mesrain os Egípcios, Phut os Trogloditas e Canaã os Afri e os Fenícios, e seus descendentes deveriam

⁵⁹DEL PRIORI, Mary; VENÂNCIO, Renato P. Ancestrais: uma introdução a história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 56.

⁶⁰OLIVA, Anderson R. Lições sobre a África...op.cit.

⁶¹Bíblia Sagrada traduzida para o português por João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995, Gênesis, 9, 18-27, p. 08.

receber a mesma maldição lançada contra seu patriarca. A África na explicação dos estudiosos da Idade Média teve como primeiros habitantes os descendentes diretos de Cam e, portanto, era um território que já abrigava por si só populações que eram amaldiçoadas.⁶²

De acordo com as interpretações da teologia da Idade Média, os aethiops seriam negros por motivos que iam além da relação com o mundo físico. E esta associação ganhava força e contorno a partir da condensação de uma série de tratados e debates ocorridos ao longo do período medieval. As principais ideias, para o entendimento desta questão estavam associadas, como já foi dito, à suposta descendência dos africanos de Cam e a convergência imaginária de que a ausência de luz, ou seja, as trevas, representariam o espaço espiritual de ascendência diabólica por natureza. Dessa forma, as populações de pele negra – os aethiops – passaram a representar a inversão da moralidade cristã, simbolizando o pecado e a maldade. Seriam negros por apresentar de forma inata à imoralidade e a perversão.

A associação entre características físicas e moralidade surgiu de uma leitura equivocada dos simbolismos cristãos, pois não era a cor negra que deveria representar o mal, mas a ausência de luz. Mesmo diante dos equívocos e imprecisões dessas ideias durante a Idade Média a associação entre a maldade e a devassidão passou a ser diretamente associada aos povos africanos. A fusão da teoria camita e a ideia imaginária da relação da cor negra com as trevas e o mal fez com que o olhar europeu sobre a África convergisse para a negatividade. Dessa forma, os africanos foram vistos como sendo a demonização do ser humano, pois habitavam a parte do mundo que foi corrompida por satã.⁶³

Nas explicações de Oliva, outra influência dos textos antigos sobre os intelectuais da Idade Média é ressaltada pelo historiador Claude Klappler, pois através dele difundiu-se a imagem de que os que habitavam as regiões do continente africano que ficavam abaixo da linha do Equador estariam marcados pelas imperfeições físicas causadas pelas condições climáticas “infernais”. Este clima infernal acarretaria em uma série de anomalias e deformações físicas o que inevitavelmente implicaria em características específicas dessas populações, como a feiura e a imoralidade.⁶⁴ A construção de imagens que associavam conscientemente a cor negra ao mal, ao inferno e à imoralidade podem ser identificadas em

⁶²Anderson R. Lições sobre a África... op.cit... p. 49, 50.

⁶³Idem.

⁶⁴Idem.

pinturas do final da Idade Média. Nelas, o diabo e todos os demônios aparecem na cor negra e, entre a sociedade medieval Satã era conhecido como o Cavaleiro Negro ou o Grande Negro.⁶⁵

Segundo Oliva, para existir uma associação de fundo espiritual entre a cor negra como símbolo de maldade, também existiu um sentido simbiótico unindo o físico ao sagrado. Essa perspectiva foi responsável pela representação de que as altas temperaturas reais equivaleriam às temperaturas infernais que teriam causado tanto o escurecimento da pele dos condenados ao degredo celestial, como também a cor negra das populações que habitavam aquela região.⁶⁶

De acordo com José Rivair Macedo os mapas-mundi da época, denominados como T.O. (Terrarum Orbis) produzidos entre os séculos VIII e XIII, ilustravam a revelação bíblica ao propor em seu interior a imagem cristocêntrica da terra. Jerusalém como axismundi, o disco terrestre com três porções do ecúmeno dispostas em forma de T, circundadas pelo grande oceano, cada uma dessas partes associadas aos herdeiros de Noé. Esta representação cartográfica procurava explicitar o espaço terreno concedido ao homem pelo Criador. O ‘T’ lembrava a cruz de Cristo, a salvação. Nesta configuração parte do continente africano estava inserida nas chamadas ‘zonas tórridas’ localizadas nos limiares do mundo físico da Idade Média. Portanto, as terras habitadas pelos aethiops estavam impregnadas e explicitadas na associação entre esferas celestiais – paraíso, purgatório e inferno – e os territórios físicos então conhecidos.⁶⁷

No imaginário dos homens da Idade Média os limites geográficos da África eram imprecisos, variando entre o continente africano e as Índias. José Rivair Macedo fala que a concepção homogeneizadora teve efeitos surpreendentes na constituição das imagens europeias sobre a África e o Extremo Oriente, pois agrupava diferentes povos sob o mesmo padrão. Essas projeções estereotipadas contribuíram negativamente na qualificação das populações africanas que em geral eram representadas com traços bizarros e monstruosos. Nos registros deste período, as imperfeições e a monstruosidade são características dos corpos

⁶⁵SANTOS, Giseli Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos. Ideias e imagens sobre uma gente de cor preta. Estudos Afro-Asiáticos, ano 24, nº 2, pp. 275-289, 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: setembro, 2016.

⁶⁶Anderson R. Lições sobre a África ...op.cit, p. 51.

⁶⁷MACEDO, José R. Herdeiros de Cam... op. cit. p. 05.

africanos, neles essas populações são retratadas como quadrúpedes, pernetas, unípedes, com os pés acima da cabeça ou voltados para trás ou como corpos cheios de deformidades.⁶⁸

Grandes teólogos como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino estabeleciam relações que associavam a cor branca com a pureza, a perfeição espiritual e a verdade, enquanto a cor negra representava a perdição e a falsidade. Segundo seus discursos, a cor negra era a cor do diabo. Por este motivo, o senhor dos infernos era retratado como um “etíope negro”, com cabelo encarapinhado, baixa estatura e corpo disforme em que se misturavam traços humanos e anfíbios. Os sarracenos, por exemplo, eram descritos como negros similares a demônios e a Etiópia era designada como terra amaldiçoada, lugar habitado por gente preta de grandes narizes e largas orelhas cuja pele era mais dura que o ferro e que de branco só tinham os dentes. Esse imaginário se fez presente durante muito tempo. Um exemplo disso são os registros do navegador Marco Polo sobre a população da ilha de Zanzibar, na parte Oriental da África. Ele se refere àquele povo como sendo “gente de boca grande e nariz achatado, lábios e olhos muitos salientes e feios, parecidos com o diabo em tudo.”⁶⁹

Convém lembrarmos que neste período as imperfeições não estavam relacionadas apenas aos habitantes, mas também ao ambiente do continente africano. Este era marcado por desregramentos naturais e imagens invertidas, atravessado por signos fabulosos. Entre esses signos existia um vasto repertório de maravilhas, como fontes de água extraordinárias que seriam geladas de dia e quentes à noite. Rios que emanavam diretamente do Paraíso ou do Inferno. A existência de animais exóticos como tigres, elefantes e girafas; e também de animais quiméricos como dragões, serpentes aladas, vários tipos de bestas peçonhentas e uma quantidade enorme de plantas e a minerais magníficos.⁷⁰

De acordo com a historiadora Mary Del Priori, uma das poucas referências positivas sobre a África no imaginário europeu no período era o reino cristão de Preste João, identificado como um grande imperador da Etiópia. Imensamente rico, os europeus acreditavam que ele era descendente de Baltazar, um dos três reis magos e o mais poderoso soberano daquelas terras. Segundo as lendas contadas na Europa, até as águas do rio Nilo

⁶⁸MACEDO, José R. Herdeiros de Cam... op. cit, p. 07.

⁶⁹Ibid, p. 08.

⁷⁰Ibid, p. 09.

obedeciam a sua vontade. No início do século XIII existia uma profecia que dizia que este rei era capaz de invadir Meca e espalhar as cinzas de Maomé, gesto que dessacralizaria os lugares sagrados dos muçulmanos. Preste João era visto como um soberano extremamente bondoso que reinava sobre cidades fortificadas que eram atravessadas por rios de pedras preciosas e até os seres mais fantásticos o obedeciam como as amazonas, os leões de quatro cores, os cinocéfalos e as temidas hordas de Gog e Magog.⁷¹

Porém todas essas informações a respeito deste fantástico reino localizado na região da Abissínia começaram a ser desfeitas a partir de 1520 quando o padre Francisco Álvares entrou em contato com a região através de uma embaixada capitaneada por Dom Rodrigo de Lima. Ao contrário do que se esperava o lugar foi saqueado e os portugueses ficaram espantados com os corpos nus e com a poligamia. Depois de passarem meses viajando o padre Álvares e Dom Rodrigo certa madrugada foram chamados para uma audiência. Após atravessarem várias cortinas e tapetes viram Preste João assentado num cadafalso de seis degraus ricamente concertado.

Tinham na cabeça uma coroa alta de ouro e prata e uma cruz de prata na mão e tafeté azul pelo rosto que lhe cobria a boca e a barba e de quando em quando o abaixavam que lhe aparecia todo o rosto e tornavam-no a erguer [...] na idade, na cor e estatura é de homem mancebo não muito preto, seria de cor castanha, ou maça não muito parda e em sua cor bem gentil homem, mediano de corpo. Diziam ser de vinte e três anos e ele assim o parece. Tem rosto redondo, grandes olhos, o nariz alto e começa a lhe nascer barba.⁷²

Quando a “Verdadeira informação das terras do Preste João das Índias” foi publicada em 1540, o império cristão de maravilhas foi reduzido a pó, pois o texto apresentava aos europeus a realidade etíope e seu rei, um déspota semelhante aos reis da Europa, que morava numa tenda ornamentada e que era incapaz de ajudar na luta contra os infiéis mouros.⁷³ A ruína de uma das poucas visões positivas sobre o continente africano reforçou ainda mais a ideia de que na África não existiriam fronteiras entre o que era humano e o que era animal. Do ponto de vista europeu, o modo de vida desses povos era bestial e selvagem, no limiar da animalidade.

Os testemunhos da Idade Média serviram para mostrar como os africanos vão sendo comparados e enquadrados nos modelos europeus. Como aqueles não se encaixavam neste

⁷¹DEL PRIORI, Mary; VENÂNCIO, Renato P. Ancestrais... op. cit. p. 64.

⁷²Ibid, p. 65, 66.

⁷³Ibid, p. 66.

padrão, a escravização desses seres humanos classificados como “animalescos”, “inferiores” e “amaldiçoados” foi vista como o único benefício capaz de conduzi-los a uma cultura superior e à redenção de suas almas. Foi este imaginário sobre os povos africanos, construído durante a Idade Média, que serviu para consolidar as concepções etnocêntricas dos filósofos iluministas e as teorias racistas do século XIX, como veremos a seguir.

2.3 A ÁFRICA NA CONCEPÇÃO DOS FILÓSOFOS ILUMINISTAS

A era Moderna regida pelo uso da Razão poderia ter revogado o decreto que excluía o negro e as populações da África da espécie humana, porém a era das “luzes” surgiu associada a um sistema econômico e social fundado na produção e na reprodução de desigualdades. Dessa forma, não é por acaso que a Europa proclama a Modernidade ao mesmo tempo em que adota a escravidão mercantil. E novamente a África e suas populações voltaram à cena, mas ao contrário da Antiguidade ou da Idade Média, desta vez, as tentativas de explicar o continente e seus povos foram feitas a partir do uso da Razão Universal e, mesmo diante da “luz” da racionalidade, os grandes filósofos iluministas mantiveram as dúvidas e os questionamentos sobre a humanidade dos povos africanos. Segundo Foé, a África neste período foi transformada em um lugar de reserva comercial para a caça de peles negras, criação de monopólios e matérias-primas que forneciam as manufaturas da Europa.⁷⁴

No entendimento de Nkolo Foé, diante da retomada do sistema de escravidão antiga, também se fez necessário a revitalização de doutrinas que legitimassem essa prática. Dentre todas as ideias que a Europa deste período buscou na Antiguidade Clássica, estão as do filósofo Aristóteles. Este pensador grego foi relido e usado como base de explicação e de justificativa para a relação de desigualdade entre os homens. A ideia de que as relações entre os homens não são de causalidade histórica e sim de determinismo natural, onde a política ensina a identidade das relações entre homem e outros animais e que esta relação é sempre um jogo de forças entre o mais forte e o mais fraco, entre quem comanda e quem obedece, serão adotadas nas relações entre Europa e África. Dessa forma, todos os povos que ocupavam uma

⁷⁴FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou providencialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica? Educ. rev. n 47. Curitiba. Jan./março 2013. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31332/2003>. Acesso em: janeiro de 2016.

posição de inferioridade ou de fraqueza em relação aos europeus seriam por natureza seus escravos.⁷⁵

Essa concepção influenciou consciente ou inconscientemente os grandes pensadores do iluminismo, a ponto destes refletirem em seus escritos a mentalidade da época. Sempre com a convicção de que a Europa seria o exemplo “de complexo civilizatório e religioso superior aos outros conjuntos societários da humanidade.”⁷⁶ Dessa forma, buscaremos elencar aqui como alguns pensadores europeus deste período moldaram o imaginário de seus leitores a respeito da África e de suas populações.

O primeiro pensador lembrado aqui é David Hume. Em sua obra “Ensaaios morais, políticos e literários”, ele afirmou que os negros eram, por natureza, inferiores aos brancos. E para provar seus argumentos, ele dizia que nunca havia existido uma nação civilizada, nem um indivíduo ilustre por suas ações ou por suas reflexões que fosse negro. Ele dizia também que não se podia identificar o menor vestígio de inteligência nos negros, tanto que para este autor, os africanos desconheciam a manufatura, a ciência e a arte. Ele chegou a escrever que o comportamento do negro mais evoluído não estava à altura do branco mais grosseiro. Hume rejeitou o argumento histórico social para explicar o déficit intelectual dos negros pela sua servidão e como justificativa cita exemplos de ex-escravos que tanto nas colônias como na Europa nunca conseguiram sair de sua condição inicial, diferente dos mais modestos brancos que apenas com seu esforço pessoal eram capazes de se destacar nas profissões mais diversas. Para ele, somente uma pessoa indulgente podia dar importância ou admirar aquilo que era produzido por qualquer indivíduo de cor que se destacasse, pois o negro não era diferente do papagaio que se contentava em repetir algumas palavras aprendidas.⁷⁷

O segundo filósofo tratado aqui é Emanuel Kant. Em sua obra “Observações sobre o sentimento do belo e do sublime”, ele refere às manifestações culturais e a religiosidade do negro como fetiche e idolatria. De acordo com Praxedes, Kant dizia que os africanos não possuíam sentimentos que o elevassem acima do ridículo. Em concordância com Hume, ele também desafiou qualquer um a citar um único exemplo de um negro que tivesse mostrado talento. E afirmava que entre os milhões de pretos que foram deportados de seus países não se

⁷⁵FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento... op. cit. p. 183.

⁷⁶Anderson R. Lições sobre a África ...op. cit. p. 57.

⁷⁷HUME, David. Ensaaios Morais, políticos e literários. Rio de Janeiro: Top Books, 2004, p. 344.

encontrou um único que tivesse apresentado algo de grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão. Já entre os brancos constantemente arrojavam-se aqueles saídos da plebe mais baixa, adquirindo certo prestígio no mundo por força de seus dons excelentes.⁷⁸

Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas a sua própria maneira e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas.⁷⁹

Lembramos aqui que as observações de Kant foram feitas com a intensão de elencar traços que ele considerava exprimir os sentimentos do belo e do sublime de acordo com os padrões da época. Dessa forma, não desconsideramos aqui o legado de sua obra e nem a sua importância para a filosofia, apenas buscamos a leitura das visões de Kant em relação ao continente africano e suas populações. Infelizmente, o relato deste grande pensador não destoa do pensamento daquele período, pois para Kant a África era um ambiente selvagem e seus povos, donos de comportamentos extravagantes, grosseiros, exagerados e irracionais. Observações estas que contribuíram para empurrar os habitantes daquele continente à condição de desumanidade.

O terceiro pensador apresentado aqui é Charles Montesquieu. Famoso por defender a separação dos três poderes que formam o Estado moderno, ele afirmava que tendo os povos da Europa exterminado os da América, tiveram que escravizar os da África para o desbravamento de tantas terras, e que o açúcar seria um produto demasiadamente caro caso não fosse produzido através da mão-de-obra escrava. Para ele não era possível aceitar que deus, sendo um ser muito sábio, tivesse colocado uma alma, sobretudo, uma alma boa, em um corpo negro.⁸⁰

Montesquieu via a maioria das pessoas da costa da África como bárbaros, selvagens. No olhar dele, estes não possuíam qualquer tipo de indústria ou arte. Os negros eram

⁷⁸PRAXEDES, Walter. Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais. Revista Espaço Acadêmico, nº 83, abril, 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/083/83praxedes.htm>. Acesso em: julho de 2016.

⁷⁹KANT, Emanuel. Observações sobre o sentimento do belo e do sublime. Campinas: Papyrus, 1993, p. 75,76, apud PRAXEDES. Walter. Eurocentrismo...op. cit. p. 02.

⁸⁰MOSTEQUIEU, Charles. Do espírito das Leis. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002, p. 252.

estúpidos, pois davam mais importância a um colar de vidro do que a um de ouro. Os africanos, segundo ele, nunca souberam tirar proveito dos metais preciosos que a natureza lhes oferecia em abundância. A estupidez desses povos era tamanha que astuciosamente os brancos os persuadiam a valorizar bugigangas que não tinham valor algum, e isso era uma prova de que apenas os europeus, civilizados, sabiam como tirar proveito dos negócios com essas gentes.⁸¹

O quinto e último intelectual que nos referimos aqui é Nicolas de Condorcet. Para Condorcet, era inaceitável e extremamente vergonhoso que a sociedade europeia da época sacrificasse a vida e liberdade das populações africanas em troca de algumas toneladas de ouro. Ele criticou o monopólio do comércio europeu sobre a África, as expedições e o extravagante proselitismo feito pelos sacerdotes, que na opinião dele, destruía o sentimento de respeito e benevolência que caracterizava o Iluminismo e o comércio europeu. Na relação imaginada pelo filósofo entre Europa e África, aquele era um momento onde não lhes cabia mostrar aos africanos apenas os europeus corruptos e tiranos, mas era necessário que eles se mostrassem como instrumentos úteis, generosos e libertadores.⁸²

Segundo Foé, Condorcet defendia os benefícios de uma colonização econômica civilizadora no continente, para que dessa forma, essas terras, em vez de pertencerem a protegidos dos governos ou a aventureiros, fossem povoadas por homens industriais. E assim, aqueles espaços, tomados por homens de negócios criminosos se tornariam colônias de cidadãos que propagariam o exemplo de princípios como a liberdade e a fraternidade. Seriam os modelos de como o esclarecimento e o uso da razão europeia deveriam ser seguidos pelos povos daquele continente. Este pensador enfatizava os efeitos benéficos de uma colonização civilizadora tanto no sentido cultural como no espiritual, afirmando que para se civilizarem, os africanos precisavam receber da Europa os meios para tal, assim se tornariam discípulos de seus irmãos europeus. Para ele, uma intervenção humanitária na África fazia parte do dever moral e político da Europa, pois durante séculos aqueles povos haviam esperado por seus libertadores, portanto, era obrigação dos europeus ajudarem aquelas tribos selvagens, até

⁸¹MOSTEQUIEU, Charles. Do espírito das Leis... op. cit, p. 253.

⁸²FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento... op. cit. p. 190.

então privadas do verdadeiro conhecimento a alcançarem as vantagens de uma civilização aperfeiçoada.⁸³

A visão dos intelectuais europeus estava profundamente relacionada ao sistema econômico liberal da época e na crença de que a humanidade podia ser classificada em graus de evolução. E quando algum desses pensadores destoava do pensamento da época, criticando a escravidão ou o modo de colonização sobre o continente, ainda assim era inconcebível que os povos africanos pudessem se gerir por si próprios sem a intervenção da Europa. Segundo Foé, essa foi uma das grandes linhas ideológicas da “missão civilizadora” sistematizada no século XIX sob o continente africano.⁸⁴

2.4 O IMPERIALISMO, A CIÊNCIA E O IMAGINÁRIO SOBRE A ÁFRICA NO SÉCULO XIX

O século XIX foi o momento onde o ato de conhecer passou a ser reconhecido como um privilégio dos povos que se consideravam mais “evoluídos” do que os demais. Neste momento, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de várias técnicas e a consolidação da Antropologia como ciência, tinha a finalidade de estudar, explicar e compreender as diferenças entre as sociedades humanas, hierarquizando seus modos de organização social. Devido a uma série de transformações econômicas e sociais ocorridas nas sociedades europeias, automaticamente este continente se pôs no centro do mundo do conhecimento e do saber, de forma que as demais sociedades do mundo da época fossem classificadas como inferiores.

Segundo Oliva, neste momento se tornou comum o estudo de sociedades “primitivas” e, a partir desses estudos, grupos humanos passaram a ser categorizados como selvagens, tribais, etc. Estas classificações atingiram em cheio os povos da África, que automaticamente foram encaixadas na categoria de a-históricos, iletrados e condenados ao eterno imobilismo. Assim, todas as formas de conhecimento eram tidas como externas ao continente. E foi com base nos argumentos de levar o conhecimento, a ciência, de construir a história, enfim, foi sob

⁸³FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento... op. cit. p. 190, 191.

⁸⁴Idem.

o argumento de civilizar os povos daquele continente que se justificou a ação imperialista que retalhou a África durante o século XIX.⁸⁵

No entendimento de Oliva, o pano de fundo utilizado para justificar a exploração do continente - que variava de acordo com a intenção de cada potência europeia - era reforçar imagens e estereótipos já construídos anteriormente no imaginário ocidental, e, além disso, inventar novas marcas para os corpos e as almas dos povos da África. Um dos elementos mais destacados no período foi à crença científica denominada como “Darwinismo Social” que colocava os africanos nos últimos degraus da evolução das “raças” humanas. Para muitos pensadores da época, os africanos eram a prova viva do desenvolvimento do macaco até o homem e aqueles, portanto, eram figuras mais próximas dos animais do que dos humanos. Dessa forma, como seres incapazes de aprender e evoluir por si só, os povos da África precisavam da ajuda europeia através de suas ações colonialistas para se tornarem civilizados.⁸⁶

O domínio imperialista no continente impunha a fé cristã e os valores culturais europeus com base na inferioridade biológica, mental, cultural e espiritual dos africanos. Povos como os Pigmeus e os Bosquímanos, eram usados como exemplo da inferioridade africana e representavam a ligação evolutiva que ligava homens e macacos. Oliva nos conta que para europeus como Richad Burton as pessoas na África tinham uma mente rudimentar, eram decadentes e nunca seriam capazes de atingir o desenvolvimento tecnológico e cultural dos europeus. Em seus relatos o viajante retratou os africanos como uma multidão de preguiçosos com expressões sonoras animais, classificando os povos da África como um dos grupos humanos mais inferiores e de incapacidade infinita. O negro puro se colocava na família humana, mas abaixo das duas grandes raças, árabe e ariana. O negro, coletivamente não progrediria além de um determinado ponto por este motivo não mereceria consideração, pois mentalmente ele permaneceria sempre como uma criança.”⁸⁷

Neste período a África também foi palco de várias expedições antropológicas que buscavam respostas para os modelos teóricos elaborados na Europa sobre o funcionamento dos padrões culturais que serviam como base para as sociedades ditas primitivas. Neste

⁸⁵Anderson R. Lições sobre a África ...op.cit. p. 69.

⁸⁶Ibid, p. 67.

⁸⁷Ibid, p. 68.

período os esforços para conhecer os povos do continente serviam de justificativa não apenas para o processo de colonização, mas também para afirmar a superioridade europeia. Dessa forma, os povos da África eram classificados como de comportamentos inversos aos europeus. Enquanto os africanos eram selvagens, primitivos, tribais, etc, os europeus eram povos complexos, civilizados, cosmopolitas, e essas visões serviriam, obviamente, como espaço de hierarquização dos universos humanos. Segundo Oliva, este foi o momento onde ocorreu uma nítida migração da imagem do africano, marcada anteriormente pela escravidão e pelas reminiscências das leituras antigas e medievais, para um conjunto de representações que deveria justificar a ação das potências capitalistas na África e que legitimasse o desenvolvimento do campo das ciências e do pensamento racional-científico europeu. No contorno das pesquisas desenvolvidas no continente houve um esforço em construir um imaginário onde os africanos fossem vistos na condição de primitivos. Oliva também nos fala que o século XIX foi o momento onde o pensamento histórico passou por uma espécie de readequação, surgindo um tipo de História científica. Para ele, esta nova análise sobre a trajetória humana apenas acentuou o olhar negativo acerca da África e de suas populações. Grande parte dos historiadores do século XIX acreditava que os povos africanos encontravam-se imersos na absoluta imobilidade no que se referia a seus estatutos e estruturas de ordem política, econômica, tecnológica e cultural. “Observados dentro desta perspectiva histórica, os povos africanos, não possuíam papel de destaque nos percursos criativos da humanidade”, e a história da África só teria começado a partir da chegada dos europeus naquele território. Os africanos dessa forma eram tidos como incapazes de qualquer criação ou invenção que transformasse suas realidades ou que exigissem conhecimentos considerados “complexos”.⁸⁸

Um dos autores a afirmar que a África era um continente “sem história” foi o grande filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Em sua obra “Filosofia da História”, ele dividiu a África em três partes: situada ao sul do deserto do Saara, estaria África propriamente dita; a África europeia ao norte deste deserto e a África fluvial do Nilo. Para Hegel, a África ao sul do deserto do Saara, a terra do ouro, ficou fechada para o resto do mundo, voltada para si mesma, a terra-criança que fica além da história autoconsciente, encoberta pelo manto negro da noite. Em seu interior encontrava-se uma faixa pantanosa e selvagem de vegetação

⁸⁸OLIVA, Anderson R. Lições sobre a África...op. cit. p. 66-74.

abundante, animais carnívoros, cobras, etc., um trecho de atmosfera extremamente venenosa para os europeus.⁸⁹

Segundo Hegel, a principal característica dos negros era a de que sua consciência ainda não teria atingido qualquer intuição de objetividade fixa, como Deus ou leis. O africano não reconhecia a sua individualidade ou uma essência absoluta superior a ele mesmo, o negro representava o homem em seu estado natural, selvagem e indomável. Nas suas bruxarias não se encontrava a ideia de um Deus ou de uma fé moral. A carência de valores nos homens chegava a ser inacreditável, comer carne humana era considerado algo comum e permitido, pois para o negro africano a carne humana era apenas um objeto dos sentidos, era apenas carne.⁹⁰

De acordo com os escritos de Hegel, outro fator característico entre os africanos era a poligamia, a fraqueza de sentimentos morais e o espírito selvagem a ponto desses povos serem incapazes de compreender um Estado baseado na coesão política e regido por leis “civilizadas”. Classificados como primitivos, os africanos foram tachados de preguiçosos e sem habilidade para trabalhos sofisticados, eles deveriam ser educados pelos serviços braçais, compulsórios e caberia aos europeus apresentar aos “primitivos” africanos o progresso e o desenvolvimento. Dessa forma, a escravidão era um esforço europeu para arrancar os povos da África de seu estado infantil, animal e selvagem.

A escravidão é uma fase de educação, um momento de passagem de uma existência isolada e sensível para um tipo de participação futura, em uma moralidade mais sublime e na cultura associada a essa moralidade. A escravidão é, em si e por si, injustiça, pois a essência humana é a liberdade. Mas para chegar à liberdade o homem tem que amadurecer.⁹¹

Diante de tais fatos ficava evidente a “missão” europeia de civilizar a África. Tanto que Victor Hugo em discurso um pronunciado no 31º aniversário da abolição da escravidão, em maio de 1879, em Paris, usou as seguintes palavras:

[...] Deus oferece a África à Europa. Tomai-a não pelo canhão, mas pelo arado; não pelo sabre, mas pelo comércio; não pela batalha, mas pela indústria; não pela conquista, mas pela fraternidade. Passai aos vossos sobejos para a África e, ao mesmo tempo, resolvi vossas questões sociais, transformai vossos proletários em

⁸⁹HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 88.

⁹⁰Idem.

⁹¹Idem.

proprietários. Ide, agi! Fazendo estradas, portos, cidades; cresci, cultivai, colonizai, multiplicai.⁹²

Conforme o filósofo camaronês Nkolo Foé, o discurso de Vitor Hugo sobre a África pode ser visto como um ato a favor do diálogo entre esses dois mundos, mas também como um apelo à dominação desse continente. Pois ele apresenta o Mediterrâneo como um lago de civilização constatando que este é uma fronteira: de um lado de suas margens estava a civilização (Europa) e do outro a barbárie (África). Dessa forma, ele convoca as nações europeias a cooperarem entre si e irem para o Sul enfrentar aquele pedaço de areia e cinza que se colocou como obstáculo ao desenvolvimento universal. Vitor Hugo saúda a obra civilizatória da Europa em direção à harmonia, à fraternidade e paz. Para ele, a história registraria que no século XIX o branco fez do negro um homem e no século XX a Europa faria da África um mundo. Portanto, a tarefa essencial para o futuro, delegada aos europeus, era a de fazer uma nova África abrindo a velha África à civilização. A ideia de fraternidade e de ocupação defendida por Vitor Hugo na verdade significava também a solução para problemas sociais, pois, com a colonização da África a Europa poderia transformar seus desempregados em proprietários. Dessa forma, os europeus foram para a África e a dominaram a ponto de reduzir crianças a escravos, destruir as línguas, as tradições, as religiões e substituí-las por seus valores.⁹³

Durante a “marcha da civilização”, o esforço europeu de inserir a África na história do mundo, os povos africanos tiveram, novamente, o seu grau de humanidade questionado pelos grandes filósofos da Europa, e esse foi um ponto de grande significado, pois a defesa ou a condenação da escravidão à legitimidade ou ilegitimidade do racismo, a tolerância ou a negação do princípio de reciprocidade entre os povos dependiam da inclusão ou da exclusão do negro na humanidade. Dependiam da aceitação ou não das populações negras como irmãs em grau de humanidade. A ação “civilizadora” de um herói estrangeiro e o marco de conquista e de posse do território efetivaram-se simbolicamente pela captura, pela matança e pela escravização dos povos vencidos pelos europeus. O Ocidente se recusou a dialogar com os outros povos por não admitir os princípios de igualdade e da reciprocidade. Ele

⁹²BRAICK, Patrícia R. *Estudar História: das origens do homem à era digital*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 15.

⁹³FOÉ, Nkolo. *África em diálogo, África em autoquestionamento...* op. cit. p. 178.

simplesmente decretou a inferioridade congênita dos povos vencidos. É esse decreto que explica a exclusão do negro da humanidade e da sua transformação em coisa.⁹⁴

As doutrinas utilizadas para hierarquizar os povos numa condição de maior ou menor “evolução” no século XIX serviram para reforçar a ideia de “superioridade” europeia diante dos demais povos do mundo. Neste processo, as populações africanas foram classificadas como inferiores, iletradas, a-históricas, enfim, foram postas no degrau mais baixo na escala da evolução humana. Neste período, a ressignificação de símbolos, signos e de mentalidades criadas sobre a África e suas populações desde a Antiguidade, agora ancoradas na ciência, serviram não apenas para justificar o colonialismo do século XIX, mas também para criar novos preconceitos sobre o negro. É essa mentalidade que liga as populações negras à inferioridade e à subordinação congênita que irá influenciar significativamente a forma como as populações do mundo olham para o continente africano.

2.5 A INTELIGENTSIA BRASILEIRA E AS TEORIAS RACISTAS DO SÉCULO XIX

“Na sociedade atual, ser negro é ser inferior.” Esta afirmação faz parte dos relatos de alunos do programa “Mais Educação” de uma escola do interior do município de São Valentim, ao registrarem sua experiência através da elaboração de uma história infantil com personagens negros.⁹⁵ Ao ler isto pensei: de onde vem tal convicção de uma adolescente que mora no interior de um município com pouco mais de três mil habitantes? Considerando que no senso comum, ser negro no Brasil não está associado a uma identidade política historicamente construída e sim a cor da pele, a resposta a esta questão não é difícil de ser encontrada, pois como já tratamos na primeira parte deste capítulo, a construção de uma representação da África e de suas populações não foi em nenhum momento positiva. Como vimos, toda mentalidade construída sobre os povos daquele continente está ancorada em preconceitos que afirmavam a inferioridade destes diante dos demais povos do mundo. Portanto, a questão que pretendemos abordar aqui, é a de como este pensamento que afirma a inferioridade das populações negras transcende gerações e chega a alunos de uma escola do interior do Brasil. Na tentativa de explicar essa explicação buscaremos retomar algumas

⁹⁴FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento...op. cit. p. 178.

⁹⁵Atividade desenvolvida pela professora Angélica Gabriela da Veiga durante a aula de Teatro.

instituições que, absorvendo as representações negativas sobre a África e suas populações, principalmente através do racismo científico do século XIX, contribuíram diretamente para a formação da mentalidade racista que se encontra difundida em todas as esferas da sociedade brasileira, inclusive na educação, até os dias de hoje.

Analisando o momento da constatação acadêmica sobre a inferioridade do negro brasileiro, voltamos à década de 1950, quando a Unesco⁹⁶ intermediou um projeto de pesquisa em parceria com a Universidade de São Paulo a fim de que conhecesse a realidade racial brasileira. Até aquele momento, se sustentava a hipótese de Donald Pierson, que afirmava que o Brasil era um caso neutro na manifestação do preconceito racial e a Unesco tinha a intenção de usar o caso brasileiro como material de propaganda de como brancos, negros e mestiços poderiam viver em harmonia. Até este período, acreditava-se na ausência de tensões ou conflitos nas relações raciais no país, acreditava-se que os brasileiros conheciam a tolerância racial e que seguiam um decoroso código de respeito na interação das “raças”. Porém, o resultado da pesquisa foi uma pá de cal nesta ideia, pois demonstrou que a “igualdade” e a “irmandade racial” não passavam de uma fantasia, e dessa forma, registrou-se academicamente, algo que não era uma novidade para as populações negras: “havia um fosso praticamente intransponível entre brancos e negros, em uma sociedade recém egressa da escravidão, onde havia concentração de riqueza, de poder e de prestígio social.”⁹⁷

Neste momento ficou registrado também algo que hoje nos é obvio: a atitude do brasileiro diante do preconceito de cor e a nossa tendência em considerar isso algo ultrajante, tanto para quem o sofre como para quem o pratica. Segundo Florestan Fernandes, no Brasil, o preconceito de cor é considerado, sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratica do que para quem sofre. Porém, a liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos é tido como intocável, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas ou dissimuladas, mantendo-se como algo íntimo, que subsiste no recesso do lar, ou se associe a “imposições” decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida, pelos quais eles têm o dever de zelar. Embora o negro e o mulato façam contraponto nesses arranjos pelos quais o sistema de valores está sendo reorganizado, eles não são considerados de maneira explícita, pelo contrário, ficam em uma amnésia confortável para a sociedade. Assim, a pressão

⁹⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁹⁷ FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Global, 2007, p. 39.

verdadeiramente compulsiva, que poderia dar outro conteúdo às vacilações e às ambiguidades axiológicas relacionadas com as avaliações raciais, acabam sendo neutralizadas e os aspectos dramáticos da situação são eliminados, atenuados e até mesmo “esquecidos”.⁹⁸

Ao invés de procurar entender como o preconceito de cor se manifesta e quais são os seus efeitos reais, suscita-se o perigo da absorção do racismo, ataca-se as queixas dos negros ou dos mulatos como objetivação desse perigo e culpa-se os estrangeiros por este comportamento “estranho” ao caráter brasileiro. O que fica no centro das preocupações, apreensões e mesmo das obsessões é o preconceito de não ter preconceito. Através de processos de mudanças psicossociais e socioculturais reais e sob certos aspectos profundos e irreversíveis, subsiste uma larga parte da herança cultural, como se o brasileiro se condenasse na esfera das relações raciais a repetir o passado no presente. Florestan nos explica que esse mecanismo adaptativo só se tornou possível porque as transformações da estrutura da sociedade, apesar da extinção da escravidão e da universalização do trabalho livre, não afetaram de modo interno, contínuo e extenso, o padrão tradicional de acomodação racial e a ordem racial que ele presumia. E se não existe um esforço sistemático e consciente para ignorar ou deturpar a verdadeira situação racial imperante, há uma disposição em esquecer o passado e para deixar que as coisas se resolvam por si mesmas. E isso equivale, do ponto de vista e em termos da condição social do negro e de seus descendentes, a uma condenação à desigualdade racial, com tudo que ela representa.⁹⁹

Os escritos de Florestan evidenciam, novamente, a questão de como são construídas as estruturas das relações sociais, o que no caso particular do Brasil, está diretamente ligada à cor da pele, pois antes mesmo que o indivíduo assuma uma identidade cultural, a sociedade se encarrega de classificá-lo de acordo com a sua “cor”, o que nos leva a refletir sobre como se forma esta estrutura que rege as relações raciais no país. A fim de entendermos melhor esta base epistemológica que molda o comportamento cultural do brasileiro em relação ao quesito “raça”, recorreremos à obra de Lilia Moritz Schwarcz, “O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930).”

Segundo a autora, essa estrutura de pensamento envolvendo as relações raciais no Brasil começa a se alicerçada com a vinda da família real à então Colônia Brasil e com a

⁹⁸FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos... op. cit, p. 39.

⁹⁹Ibid, p. 43

fundação das primeiras instituições educacionais e conseqüentemente, com a série de novas ideias que irradiavam entre os homens de “sciencia” naquele momento.

Datam desta época também, a instalação dos primeiros estabelecimentos de caráter cultural, como a Imprensa Régia, a Biblioteca, o Real Horto e o Museu Real – enfim, instituições que transformaram a colônia não apenas na sede provisória da monarquia portuguesa, com em um centro produtor e reproduzidor de sua cultura e memória.¹⁰⁰

A formação desta cultura e desta memória esteve diretamente ligada às elites econômicas e financeiras do país do fim do século XIX, que com a conformação de diferentes campos acadêmicos implicou em uma diversificação nas áreas de atuação das elites nacionais. Dessa forma, a maioria da primeira classe de intelectuais brasileiros teve uma formação em Coimbra e a partir de então, uma carreira burocrática começava a delinear profissões diretamente associadas às diversas instituições. Outros estabelecimentos também ajudaram a compor um panorama intelectual diversificado, como por exemplo, as faculdades de direito de São Paulo e do Recife, o Instituto Manguinhos, liderados por Osvaldo Cruz e os Institutos Históricos, que liderados pelas elites intelectuais de cada província, todas fortemente vinculadas a Dom Pedro II, começaram a elaborar uma história oficial para o Brasil. O que se salienta aqui, é que esses intelectuais da ciência, indiferente de sua origem, procuraram dar legitimidade e respaldo científico as suas posições dentro de cada instituição em que atuavam, e o mais importante, o que se buscava naquele período, não era apenas a consolidação de um novo regime político, mas também e principalmente, a conservação de uma hierarquia social que opunha as elites formadas por grandes proprietários rurais, de um grande contingente de escravos e de uma pequena e quase insignificante classe média. Com efeito, esse período coincide com a emergência de nova elite profissional que buscava incorporar os princípios liberais à retórica e que passava a adotar um discurso científico evolucionista como modelo de análise social.¹⁰¹

O problema das elites brasileiras neste momento residia em dois aspectos fundamentais, cuja análise poderia não ser evidente na época, mas que mesmo assim não deixou de ser fundamental no processo de construção da mentalidade racista do brasileiro. O primeiro foi à adoção dos princípios liberais, pois como nos esclarece Domenico Losurdo, o “espírito de liberdade” pregado pelo liberalismo não se aplicava a população de negros

¹⁰⁰SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia da Letras, 1993, p. 32.

¹⁰¹Ibid, pp. 15-56

escravizados, e como ilustração, o autor descreve a escravidão e discriminação racial na Inglaterra, berço da doutrina liberal, e em todas as suas colônias no final do século XVII, e a situação do sul dos Estados Unidos no século XIX, e assim persiste certa obviedade: “a escravidão na sua forma mais radical triunfa nos séculos de ouro do liberalismo e no coração do mundo liberal. Não havia nações no mundo mais fiéis ao espírito de liberdade do que aquelas onde vigorava o estatuto da escravidão.”¹⁰²

O segundo aspecto foi à adoção das teorias racistas do século XIX, base para as análises científicas pretendidas pelas instituições, indiferente da sua posição geográfica, pois ao se adotar teorias como o evolucionismo social, o positivismo, o naturalismo e o darwinismo social, os intelectuais fundadores de uma cultura nacional se valiam da ciência para reconhecer diferenças e determinar inferioridades. A junção de duas teorias que não consideravam a figura do negro de outra forma que não fosse o “escravo”, o “bárbaro”, o “inculto”, o “selvagem”, etc., na consolidação de um regime político e na manutenção da hierarquia social foram, e ainda são, determinantes no racismo estrutural do país. As teorias racistas introduzidas no Brasil a partir de 1870 acarretaram em uma percepção unívoca e quase coincidente de todas as essas tendências, porém cada modelo foi usado de forma particular, guardando conclusões singulares e tendências teóricas distintas. A fim de compreender como cada uma dessas teorias são adaptadas as particularidades de cada instituição, citaremos aqui alguns desses estabelecimentos constituídos pelos homens que instituíram a “sciencia” no Brasil.

2.6 OS MUSEUS ETNOGRÁFICOS

Segundo Schwarcz, no período que vai de 1870 a 1930 os museus nacionais desempenharam um papel importante como estabelecimentos dedicados à pesquisa etnográfica e ao estudo das chamadas ciências naturais. Essas instituições estavam profundamente vinculadas aos parâmetros biológicos de investigação e ao modelo evolucionistas de análise, e é a partir dessa perspectiva que se pode compreender a instalação e o desenvolvimento dos primeiros museus etnográficos brasileiros e o debate que se estabeleceu no período com os demais centros de ensino que atuavam no país.

¹⁰²LOSURDO, Domenico. *Contra-história do liberalismo*. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2006, p. 49, 50.

A curiosidade renascentista que havia marcado a exploração do Novo Mundo e do Oriente encontrava aconchego nesses estabelecimentos, que se firmavam enquanto bases de uma antropologia nascente [...]. Comparar e classificar se tornam as metas desses cientistas, verdadeiros filósofos viajantes, que financiados por instituições científicas dirigem-se a terras distantes em busca de coleções que representem variedades da flora, fauna e da contribuição humana na terra. [...] A palavra de ordem era salvar o que mais se pudesse, uma vez que imperava a ideia de que essas culturas se extinguiriam, estando os ‘vestígios’ mais bem preservados nos museus metropolitanos.¹⁰³

Neste processo o Museu Nacional fundado em 1808 com a finalidade de estudar a história natural do Brasil passou, a partir do fim do século XIX, por uma mudança temática. Em análise da postura científica adotada pela instituição nos seus primeiros 24 anos de existência, feita por Lilia Schwarcz é possível perceber as especificidades de seu desenvolvimento e de suas preferências teóricas. Segundo a autora, há uma predominância de artigos de ciências naturais e zoologia, seguidos de botânica, geologia, antropologia e arqueologia. É importante destacar que enquanto os artigos sobre arqueologia reproduziam técnicas e vestígios da cultura material e pouco significativos, os ensaios de antropologia teciam análises físicas pautadas em modelos da craniometria. A antropologia, para o museu constituía em um ramo das ciências biológicas e naturais, tanto que o responsável pelo primeiro curso na área oferecido pela instituição, João Batista Lacerda, se propôs a estudar os índios Botocudos usando como material de pesquisa crânios do grupo armazenados no acervo do museu. A posição de Lacerda marcou uma mudança de perspectiva, opondo-se a imagem do romantismo que via nos Tupis o modelo vivo do ‘bom selvagem’, pois naquele momento, os Botocudos, como índios da ciência, objetos diletos de pesquisa, passaram a representar o atraso, a base de uma pirâmide humana concebida nos moldes evolucionistas.¹⁰⁴

Quando a ciência chegou a São Paulo através do Museu Paulista, a proposta apresentada consistia no estudo da história natural da América do Sul e em particular do Brasil, por meios científicos. Tendo como base um saber evolutivo, classificatório e pautado no modelo das ciências biológicas, seu dirigente Herman von Ihering, deu a instituição um perfil profissional, parecido com os grandes centros europeus e com publicações maciçamente estrangeira. De acordo com Lilia Schwarcz, a base teórica desses autores era o modelo evolutivo da biologia, usado para explicar não só a evolução de todos os seres vivos da terra, mas também da humanidade, tratava-se, portanto, de pensadores que faziam suas avaliações a partir de uma interpretação evolucionista social, cuja base não era religiosa, mas científica. A

¹⁰³SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças... op. cit. p. 89, 90.

¹⁰⁴ Ibid, pp. 93-100.

partir de então, percebeu-se a entrada de autores darwinistas sociais, que na revista da instituição aparecem mais como referência bibliográfica dos artigos publicados do que nos colaboradores frequentes. Com efeito, esse tipo de literatura esteve presente nas posições de Von Ihering, mais em sua atuação pública do que em suas ações como cientista. Um exemplo disso foi a polêmica em que se envolveu o diretor do museu no ano de 1911. Naquela ocasião, Von Ihering, declarou ser favorável ao extermínio de um grupo de Kaingang que moravam no trajeto da construção de uma estrada de ferro na região noroeste do Brasil. O argumento usado era que os índios impediam o desenrolar do progresso e da civilização.

Essa era primeira vez que um cientista de museus utilizava-se dos jornais para advogar questões sociais, tomando como justificativa teórica os modelos darwinistas sociais. Era a própria imagem do ‘cientista puro’ e imune às paixões de seu tempo que se redesenhava, sendo que Von Ihering apresentava [...] as mesmas posições da ‘Revista do Instituto Histórico e Geographico de São Paulo’, a repressão de um grupo bárbaro e degenerado que impedia o progresso. A produção do Museu Paulista permitiu o nascimento de uma disciplina antropológica no país diretamente ligada aos parâmetros das ciências naturais, onde estudar esses homens ‘primitivos’ não era diferente de se estudar animais e plantas.¹⁰⁵

Na região Norte, os homens de ciência decidiram criar uma instituição científica no meio da floresta amazônica, e em 6 de outubro de 1866 surgiu a Associação Filomática do Pará, um museu em Belém que contribuiria as atribuições de uma academia, uma vez que a cidade não possuía escolas de nível superior ou outras entidades de cunho científico. O objetivo do museu era o estudo da natureza amazônica, de sua fauna e flora, da constituição geológica, da geografia e história da imensa região. Passando por uma série de contratempos a instituição entrou em um período de recesso, sendo reinaugurado somente em 1891, no auge do Ciclo da Borracha. Dirigido pelo zoólogo suíço Emílio E. Goeldi, o museu pretendia transformar Belém na “Paris do Sol”, reproduzindo fielmente as instituições europeias.¹⁰⁶

As publicações da Revista do Museu Paraense Emilio Goeldi tinham um projeto centrado nas ciências naturais tendo como base os estudos locais, orientados pelas pesquisas e produções de naturalistas europeus e norte-americanos. Enquanto naturalista, o diretor da instituição, um evolucionista convicto e defensor da ideia de ‘perfectibilidade’ humana, defendia que os homens conseguiriam a igualdade em função da capacidade de se superar e assim chegar à civilização. Nas explicações de Schwarcz, a partir desse tipo de produção, a primeira vista tão longínquas do debate político que travava no país, essas instituições

¹⁰⁵SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças... op. cit. p. 107, 108.

¹⁰⁶Ibid, pp. 87-116.

buscaram, cada uma ao seu modo, discutir o homem brasileiro, partindo da fauna e da flora para chegar ao homem. Ao recolher, analisar, classificar, hierarquizar e expor, os museus pretendiam trazer um pouco da ciência e ordem a esse meio tão carente de produções intelectuais.

Herdeiros de uma formação específica de classificação, os museus etnográficos aplicaram as máximas do evolucionismo social que pressupunha uma estrita analogia biológica, substituindo organismos vivos por grupos sociais, sempre fiéis as máximas evolucionistas, cujo foco centrava-se no desenvolvimento cultural da humanidade como um todo e não de uma sociedade em específico. Os antropólogos dos museus pareciam entender o país com um grande “arquivo” de documentos originais e fundamentais para verificação e estudo das “etapas da humanidade”. Seu papel principal era tomar parte de um debate que se realizava em outros estabelecimentos científicos do exterior, os quais almejavam captar o ritmo de crescimento humano e por meio da comparação formular esquemas de ampla aplicabilidade. No caso do Brasil, no entanto, a noção de “raça” e de suas possíveis implicações, e esses debates não se restringia apenas as discussões internas, pois o país se corporificava como um grande “laboratório racial” para os estrangeiros e os museus se consolidavam como postos científicos avançados para a obtenção de material etnográfico, fosse para os frenólogos interessados nas análises das especificidades dos crânios das populações indígenas, fosse para observação do comportamento desses povos “estranhamente miscigenados”. Essas instituições visavam um debate delimitado, e é a partir da questão racial que essa produção se propaga, dialogando com uma temática, pois ao se classificar as espécies de animais e plantas, as populações locais também eram analisadas. Buscando a compreensão do próprio homem, os museus engrossaram as análises deterministas que se realizavam no período.¹⁰⁷

Mesmo que o brilho dos museus etnográficos tenha ficado no passado, a herança evolucionista na análise social utilizada por esses primeiros cientistas precisa ser considerada, pois são essas práticas que influenciaram e que foram redefinidas por outras instituições. Nesses locais, onde a sociedade só reproduzia as leis da biologia, em que se domesticava a arbitrariedade da cultura a partir da regularidade da natureza, pareceu possível se reverter à insegurança que a situação racial gerava em outros locais, como nas faculdades de direito e de medicina, ao mesmo tempo em que ajudavam a popularizar no exterior a imagem de que o

¹⁰⁷SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças... op. cit. pp. 87-116.

Brasil seria um grande laboratório racial, um exemplo ao mundo de assim como a natureza classificava conjuntamente a flora, a fauna e os homens em suas produções, seria plenamente possível um aperfeiçoamento evolutivo às populações negras, mestiças e indígenas do Brasil.¹⁰⁸

2.7 AS FACULDADES DE DIREITO

Os cursos de direito tiveram início no Brasil a partir de 1828, com o objetivo de fundar uma nova imagem para o país, uma imagem que comprovasse que o Brasil era de fato independente, não apenas pelas novas leis, mas pela formação de uma intelligentsia com uma nova consciência. Nesse contexto surgiu a figura do bacharel como grande intelectual da sociedade. Após o embate para se definir a localização das escolas, definiu-se uma sede no Norte, em Olinda, posteriormente transferida para o Recife, e na Região Sul com matriz na cidade de São Paulo. O direito aparecia sujeito às determinações evolutivas e sua meta consistia, sobretudo, em ajudar a descobrir as leis que presidiam a evolução da humanidade. Dessa forma, o direito era o “produto” de uma determinada evolução, mas também “produtor” de progresso e de civilização. A partir de 1828, iniciaram-se os primeiros cursos e de forma ascendente, a figura do bacharel tornou-se uma das mais estimadas do país.¹⁰⁹

O prestígio advinha, no entanto, menos do curso em si, ou da profissão *strictu sensu*, e mais da carga simbólica e das possibilidades políticas que se apresentavam ao profissional do direito. Com efeito, das fileiras dessas duas faculdades saíram grandes políticos [...] pensadores que ditaram os destinos do país. Sinônimo de prestígio político, o bacharel se transformava em uma figura especial em meio a um país interessado em criar elites próprias de pensamento e de direção política [...] transformadas rapidamente em sedes das elites rurais dominantes.¹¹⁰

Segundo Schwarcz, enquanto São Paulo foi mais influenciado pelo modelo político liberal, a faculdade de Recife teve nas escolas darwinistas sociais e evolucionistas seus grandes modelos de análise. No caso da faculdade de Recife, a introdução simultânea dos modelos evolucionistas e darwinistas sociais resultaram em uma tentativa bastante imediata de adaptar o direito a essas teorias aplicando-as a realidade nacional. Enquanto Recife educou e se preparou para produzir doutrinadores, homens de ciência, São Paulo foi responsável pela

¹⁰⁸SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças... op. cit. pp. 57-128.

¹⁰⁹Ibid, pp. 185, 239.

¹¹⁰ Ibid, p.186, 187.

formação dos grandes políticos e burocratas de Estado. De Recife partiu todo o movimento de autocelebração que exaltava um centro de produção de ideias autônomas. Em São Paulo reinou a confiança de um núcleo que reconhecia certas deficiências teóricas, mas que destacava seu papel na direção política da nação. De Recife vinha a teoria, os novos modelos, de São Paulo partiram as práticas políticas convertidas em leis e medidas, como é o exemplo do Decreto 528, de 28 de junho de 1890 que abria o Brasil para todas as pessoas válidas e capazes para o trabalho, desde que não estivessem sob processo criminal e que não fossem africanos ou asiáticos. Foi deste mesmo período os primeiros projetos de “retorno à África” para a população negra.¹¹¹

Enquanto na escola de Recife dominava um modelo determinista racial, com estudos na área da antropologia física, antropologia criminal e da frenologia, em São Paulo um liberalismo conservador e elitista, mais distante das ciências naturais, convivia com um discurso racial prontamente acionado quando se tratava de defender hierarquias e explicar desigualdades. A teoria racial cumpria o papel de deixar claro que para esses juristas, falar em democracia não significava discorrer sobre a noção de cidadania. Mesmo diante das diferenças, para ambas as faculdades o Brasil tinha saída, fosse por Recife, com uma mestiçagem modeladora e uniformizada, fosse por São Paulo, por meio de um Estado liberal. A figura do jurista permanecia intocada entre essas duas vertentes, sempre confiantes em sua posição de “missionários”, que buscavam cunhar para si próprios uma representação que os distinguisse dos demais cientistas nacionais. Eles eram os eleitos para dirigir o destino da nação, pois viam-se como os mestres no processo de civilização.

2.8 AS FACULDADES DE MEDICINA

Segundo Lilia Schwarcz, as faculdades de medicina tiveram grande relevância na fundação da medicina legal no Brasil. Os grupos da Faculdade de Medicina na Bahia, com seu maior expoente, Raimundo Nina Rodrigues, e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, com seus principais personagens, Osvaldo Cruz e Carlos Chagas, articulados a outras instituições como as faculdades de direito, por exemplo, fizeram várias abordagens sobre a higiene pública, no período de 1870 a 1930, o que implicava em uma grande atuação médica

¹¹¹ SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças... op. cit, p. 241-243.

no dia a dia das populações contaminadas por moléstias contagiosas. Os médicos da faculdade do Rio de Janeiro buscavam sua originalidade e identidade na descoberta de doenças tropicais, como a febre amarela e o mal de chagas, que deviam ser prontamente sanadas pelos programas “hygienicos”. Já os médicos baianos faziam o mesmo ao entender o cruzamento racial como nosso grande mal, mas, ao mesmo tempo, como nossa suprema diferença. Enquanto para os médicos cariocas tratava-se de combater doenças, para os profissionais baianos o problema era o doente, a população doente que estava em questão. Era a partir da miscigenação que se previa a loucura, se entendia a criminalidade ou se promoviam os programas eugênicos de depuração.¹¹²

Quando contrastado com as faculdades de direito e com a fala do bacharel, o discurso médico ganhava outra conotação, pois tratava-se da discussão entre áreas do saber, projetos profissionais e formas de conceber o país. Na visão médica o objetivo era curar um país enfermo, tendo como base um projeto médico eugênico, onde seria amputada a parte gangrenada da nação, assim restaria uma população passível de “perfectibilidade” e ao “homem de direito” cabia o papel de assessor, um colaborador que colocaria sob a forma da lei o que o perito médico diagnosticasse, e que trataria, ou não, com o decorrer do tempo. Nas faculdades de direito havia uma inversão nas posições, cabia ao jurista codificar e dar uma forma unificada ao país, e o médico era visto como um técnico auxiliar no desempenho dos profissionais da lei. A principal questão, é que em ambas as escolas e indiferente do local onde o “saber” era produzido, o tema “raça” ocupava um papel central nas discussões e integrava o arsenal teórico de ambas as escolas.¹¹³

Na faculdade de medicina da Bahia era a “raça” ou o cruzamento racial o que explicava fatos com a criminalidade, a loucura e a degeneração. Para os médicos do Rio de Janeiro o simples convívio entre as diferentes “raças” que vieram para o Brasil, com suas diferentes constituições físicas seriam os maiores responsáveis pelas doenças, à causa de seu surgimento e o obstáculo para a “perfectibilidade” biológica. As ideias das faculdades de medicina apoiaram-se em uma imprensa para sua divulgação. Esses periódicos, de grande influência, apresentaram as características da medicina feita no Brasil. Da Bahia, através da “Gazeta Médica da Bahia”, vinham os estudos sobre medicina legal, e a partir dos anos 1920, ensaios sobre alienação e doenças mentais. Do Rio de Janeiro, através do “Brazil Médico”,

¹¹²SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças... op. cit. p. 248, 249.

¹¹³Idem.

partiam os textos sobre saúde pública e as “receitas” de combate às grandes epidemias que infectavam a nação. Indiferente da revista e nos diferentes ensaios, a questão racial era o argumento central nas análises da realidade social.¹¹⁴

A partir do início do século XX, os ensaios sobre a medicina legal tornaram-se constantes e o objeto de estudo não era mais a doença e sim, o doente. Nesse momento, abandonou-se o vocabulário estrito da medicina e adotou-se uma linguagem semelhante a fala do policial e dos juízes de direito. Os “objetos” pesquisados podiam ser enquadrados em problemas relativos ao alcoolismo, a epilepsia, a embriaguez e a alienação, por exemplo, tudo examinado a partir do perfil do doente. Nesse processo os estudos de frenologia ou craniologia foram os primeiros a serem aplicados.

Modelos de sucesso em outras instituições brasileiras, na escola baiana tais análises cumpriram o papel de identificar as raças, refletir sobre o atraso e ponderar sobre a fragilidade dos cruzamentos [...]. Seguindo de perto os ensinamentos de Lombroso, os peritos baianos passaram a procurar os estigmas típicos dos criminosos e a atentar mais para o sujeito do que para o crime.¹¹⁵

De acordo com Schwarcz, era por meio da medicina legal que se comprovava a especificidade da situação ou possibilidades de “uma sciencia brasileira” que se detivesse nos casos de degeneração racial. Os exemplos de embriaguez, alienação, epilepsia, violência ou anormalidade passaram a comprovar os modelos darwinistas sociais em sua condenação do cruzamento, em seu alerta à imperfeição da hereditariedade mista. A originalidade encontrada pelos médicos da Faculdade da Bahia, com a ideia de enfraquecimento da raça, permitia não só a exaltação de uma especificidade da pesquisa nacional, mas a identidade profissional de um grupo. A partir de 1920, o pessimismo demonstrado pelos modelos de análise do darwinismo social, onde não se podia exigir de uma nação composta por “raças” pouco desenvolvidas como a negra, a mestiça e a indígena, passou a incorporar o discurso da eugenia em suas pesquisas. Neste momento a população mestiça passou a ser classificada como “boa” ou “má”, e com isso o fenômeno de mistura deixou de ser visto como algo negativo e irreversível, pois foi a partir dela que as “raças” passariam a ser entendidas como passíveis de mutações se sujeitas a um processo contínuo de saneamento. O Brasil era considerado enfermo, mas não de todo, somente porque parte considerável do povo apenas estava envenenada pela preguiça, abatida por ignorar os preceitos básicos de higiene. A

¹¹⁴ SCHWARCZ, Lília M. O espetáculo das raças... op. cit..., p. 250-269.

¹¹⁵ Ibid, 275, 276.

melhor saída para este caso, era condenar qualquer tipo de casamento entre pessoas que tivessem vícios ou que apresentassem doenças, como a tuberculose, a epilepsia, a loucura ou o alcoolismo. Na visão comum dos estudiosos da época, a eugenia aparecia meio de cuidar da “raça” e reverter o processo avançado de degeneração social.¹¹⁶

O Brasil principalmente durante o século XIX serviu como “paraíso” para os visitantes naturalistas. Porém, o que iniciou com o estudo da fauna, flora e de singularidades locais transformou-se em análises da composição racial dos seres humanos que aqui viviam. No momento em que redescobriam o Brasil, africanos, índios e mestiços passaram a ser entendidos como obstáculos para que o país atingisse o esplendor de uma civilização com uma autentica identidade nacional.

Com a fundação de muitas instituições no país, o argumento racial foi adotado sob a linguagem do evolucionismo e todos os projetos políticos se destinaram a manter intocadas as hierarquias sociais, só que naquele momento, esses projetos passaram a se ancorar em uma base científica. A incorporação das teorias raciais por estas instituições cumpriram papéis distintos. Por um lado discordavam da Igreja e da influência religiosa; e de outro legitimava o discurso dos grupos urbanos em ascendência que se viam como responsáveis por novos projetos políticos, que representavam a chegada da Modernidade e do progresso ao Brasil.

Fazendo uso dessas ideias, os homens de ciencia do Brasil conciliaram o discurso liberal e um discurso racial. A ideia racial da nação estabelecida por nossas primeiras instituições científicas se fizeram presentes nas relações pessoais e nas vivências cotidianas, pois questão da “raça” era discutida nos casos de polícia, de doenças, nos perfis dos personagens dos romances científicos, na elaboração das leis, nas discussões políticas, e entre tantos outros aspectos. Segundo Lilia Schwarcz, as conclusões sobre a singularidade das “raças” que formam o Brasil nunca constaram das leis ou dos documentos oficiais, mas sempre foi um argumento presente nos debates que levaram a elaboração dessas medidas, tanto que nos discursos do dia a dia, na representação popular ainda é comum o argumento que traduz a ciência em termos populares e encara a “raça” como uma questão fundamental no destino da nação.¹¹⁷

¹¹⁶SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças... op. cit. p. 277-312.

¹¹⁷ Ibid, p. 313-327.

Portanto, diante de tais constatações, quando se trata da abordagem do racismo no Brasil e do cumprimento da lei que inclui a história da África e Cultura da Afro-brasiliana nas escolas do país, faz-se necessário primeiramente compreender como foi construída uma mentalidade racista, pois o escravo africano, tido como inferior durante todo o período colonial, não é tratado de forma diferente na fase onde a nação entrava para a modernidade. E ao compreendermos como se constroem as estruturas teóricas do pensamento sobre os povos vindos do continente africano e de seus descendentes, não é difícil compreender na prática a afirmação: “na sociedade atual, ser negro é ser inferior.” Acrescentamos a esta fala, ser negro na sociedade colonial, na sociedade moderna ou na contemporânea foi, e continua sendo, ser tratado como um cidadão inferior.

3. A REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA NA HISTÓRIA OFICIAL: AS MUDANÇAS NOS REGISTROS DA HISTORIOGRAFIA DO CONTINENTE

A ideia de não historicidade da África, tomada como verdade pela historiografia tradicional passou a ter um forte questionamento após a Segunda Guerra mundial, período onde a análise de documentos obtidos em arquivos tanto da África como da Europa, apontaram não só a ligação entre as Áfricas, como ressaltaram a historicidade das populações subsaarianas, relatando a complexidade, mesmo que em diferentes níveis, de suas organizações econômicas, políticas e sociais.

A história do continente africano que chegou aos bancos escolares do Brasil sempre foi apresentada a partir das concepções eurocêntricas que dominaram o modelo de conhecimento espalhado pelo mundo, principalmente através do desenvolvimento da ciência do século XIX. Hoje, existe mais do que um consenso acadêmico sobre a necessidade de transcender esse ponto de vista, a fim de que se possa ter uma visão mais aproximada da realidade sobre a África e suas populações. Porém, antes de tratarmos sobre as fontes que possibilitaram a contestação de afirmações que descreviam o continente como sendo “as rotações sem sentido de tribos bárbaras em locais pitorescos e irrelevantes do globo”¹¹⁸, consideramos necessário retomar o movimento que permitiu a escrita da história da África a partir de métodos alternativos, mas nem por isso menos científicos.

Um aspecto relevante que contribuiu diretamente para que a África abandonasse o chavão estabelecido por Hegel entre os historiadores do século XIX, de “continente a-histórico”, foram às fontes alternativas proporcionadas por aquilo que Peter Burke chamou de “Nova História”. Segundo ele, esta expressão surgiu na França como título de uma coleção de ensaios editada por Jacques Le Goff e propunha “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetivos”. Intencionava divulgar uma “história associada à chamada *École des Annales*, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*.”¹¹⁹

¹¹⁸ROPER, Trevor H. *The Rise of Christian Europe*, Londres, 1965, p. 9, apud BURKE, Peter (org). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 110.

¹¹⁹BURKE, Peter (org). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 110.

A Nova História surgiu como um contraponto a “história tradicional” estabelecida pelo alemão Leopold von Ranke. De acordo com a escola Rankeana, a história dizia respeito essencialmente à política, pois a arte de governar estava diretamente ligada ao Estado e outros tipos de história, como a da arte ou da ciência, por exemplo, estavam totalmente excluídos, e, portanto, eram considerados sem importância aos interesses dos “verdadeiros” historiadores.

Enquanto os historiadores tradicionais pensavam a história como uma narrativa de acontecimentos centrada nos feitos dos grandes heróis, os pesquisadores da nova escola passaram a se interessar por toda a atividade humana, tendo como base filosófica a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída. “O compartilhar dessa ideia, ou sua suposição, por muitos historiadores sociais e antropólogos sociais ajuda a explicar a recente convergência entre duas disciplinas. [...] Este relativismo também destrói a tradicional distinção entre o que é central e o que é periférico na história.”¹²⁰ Dessa forma, as experiências vividas pelas pessoas comuns também passaram a ter importância na análise histórica.

Outro caráter essencial no método de análise da história tradicional era a questão documental. As fontes da historiografia deveriam estar devidamente registradas em documentos oficiais, emanados do governo. Conforme Burke, o preço dessa contribuição foi a negligência de outros tipos de evidências, pois o período anterior à invenção da escrita foi posto de lado, sendo tratado como “pré-história”. Para a Nova História, os registros oficiais expressavam o ponto de vista oficial, portanto, “para reconstruir as atitudes dos hereges e dos rebeldes, tais registros necessitam ser suplementados por outro tipo de fontes.”¹²¹

Segundo a história tradicional, a análise histórica deveria ser feita de forma objetiva dedicada exclusivamente à sucessão dos acontecimentos, apresentando aos leitores “os fatos como eles realmente aconteceram”, estabelecendo uma espécie de “verdade histórica”. A Nova História considerou esta possibilidade irreal, pois por mais que lutemos contra todos os tipos de preconceitos, sempre olhamos para o passado sob um ponto de vista particular e percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos que variam de uma cultura para outra. Nesse sentido, para os historiadores da Nova História não é possível estabelecer uma “verdade” na análise historiográfica, apenas elaborar percepções

¹²⁰BURKE, Peter (org). A escrita da história...op. cit. p. 11, 12.

¹²¹Idem, p. 13.

sobre eventos históricos a partir de pontos de vista opostos na tentativa de se articular um consenso.

Na análise de Burke, uma maneira de descrever o grupo de historiadores da Escola dos Annales é dizer que eles conseguiram mostrar que a história econômica, social e cultural poderia atingir exatamente os mesmos padrões profissionais estabelecidos por Ranke para a história política. Com isso, estes historiadores abriram caminho para que os povos que antes eram considerados sem história passassem a reivindicar o protagonismo histórico que lhes foi negado pela história tradicional.

As mudanças mais significativas na historiografia tradicional se desenvolveram no período pós 1945, momento em que surgiam novas potências e a Europa, em visível declínio, perdeu grande parte de seu controle sobre o mundo. Com o início do processo de descolonização, este foi o momento em que os europeus tiveram seu papel na história mundial questionado, e o que antes era chamado de “história colonial” já não mais abarcava as abordagens e os interesses históricos. As análises sobre o que era “colonial” passaram a tratar não só dos sistemas coloniais e do encontro dos europeus e não europeus, mas também da história econômica, social, política e cultural dos povos não europeus.

Essa mudança na abordagem histórica possibilitou o desenvolvimento muito mais amplo, abrindo caminho para o que Henk Wesseling nomeou de história de além-mar.¹²² Segundo este autor, devido à ausência de registros escritos, como era o caso de muitos povos não europeus, a história de além-mar desenvolveu não só na teoria, mas também na prática, questões tão vastas, que forçaram os historiadores a dialogar com fontes que iam além daquelas oferecidas pela historiografia tradicional. Ademais, também foi necessário ancorar-se em outras disciplinas, como a arqueologia, a linguística e a antropologia. A história de além-mar também fez com que os historiadores procurassem se familiarizar e considerar que de uma ou de outra forma, a história sempre esteve presente na convivência entre os grupos humanos exteriores a Europa.

Nesta nova abordagem o Estado-Nação não era mais o centro, e logo, a oposição metrópole versus colônia não tinha mais tanta importância, pois a abordagem naquele momento girava em torno de aldeias, regiões e grupos sociais. As ex-colônias desenvolveram

¹²²Sobre a história de além-mar ver: WESSELING, Henk. História de Além-mar. In: BURKE, Peter (org). A escrita da história...op. cit, pp. 97-131.

seus próprios departamentos de história e mesmo que os ocidentais ainda dominassem o campo, e os historiadores da Ásia e da África fossem à Europa para estudar história, estes se valiam desses modelos para aprender como esta deveria ser estudada e escrita cientificamente.

O desenvolvimento da história de além-mar foi o início de um processo dialético, onde os povos não europeus descobriram seu próprio passado e começaram a fazer sua própria interpretação sobre ele. A partir deste momento, tornaram-se sem sentido afirmações que diziam que antes do encontro com os europeus, a maioria dos povos africanos viviam em uma situação primitiva, bárbara, muitos deles desconhecendo o Estado e as classes sociais, sendo irrelevante falar-se de sua ‘história’ no sentido científico da palavra.¹²³

De acordo com as palavras de Ki-Zerbo, a elaboração de uma história da África não se trata da construção de uma história revanche, mas sim, de mudar as perspectivas, retomando elementos de uma África que foi “esquecida”, para que dessa forma o discurso sobre o continente seja modificado. Para ele a história da África é como partes de um filme que nos foi apresentado em episódios completamente desarticulados, e foram essas informações ignorantes que nós transformamos em imagens reais. Dessa forma, não é espantosa a insignificância destinada ao continente e suas populações diante da história da humanidade.¹²⁴

Contrariando as informações dos autores da Antiguidade, alguns já tratados no capítulo anterior, Fage aponta os autores árabes como mais informados sobre os povos que viviam abaixo do Saara. Dessa forma, mesmo que provindo de observações pessoais, “sem cientificidade” os escritos de homens como: Al-Mas’udi, Al-Baki, Al-Idrisi, Yakut, Abu-Fida, Al’Umari, Ibn Batuta e Hassan Ibn Mohammad al-Wuzza’n, mais conhecido como Leão, o africano, são fundamentais para a reconstrução da história da África sulsaariana no período que corresponde aos séculos IX e XV.¹²⁵

O grande historiador da África, no sentido amplo do termo, na opinião de Fage, é Ibn Khaldun (1332-1406). Segundo ele, caso Khaldun fosse mais conhecido pelos ocidentais, poderia simplesmente tirar de Heródoto o título de “pai da história”. Este norte-africano

¹²³WESSELING, Henk. História de Além-mar. In: BURKE, Peter (org). A escrita da história...op. cit, p. 109, 110.

¹²⁴KI-ZERBO Joseph. Introdução Geral. IN: História Geral da África. I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

¹²⁵FAGE. J. D. A evolução da historiografia da África. História Geral da África... op. cit. p. 02.

nascido em Túnis dedicou parte de sua obra a África e às suas relações com os outros povos do Mediterrâneo e do Oriente Próximo. Da compreensão dessas relações ele induziu uma concepção que faz da história um fenômeno cíclico, no qual os povos nômades das estepes e dos desertos conquistam as terras arábeis dos povos sedentários e aí estabelecem vastos reinos, que, depois de cerca de três gerações, perdem sua vitalidade e se tornam vítimas de novas invasões.¹²⁶

De acordo com Fage, Ibn Khaldun se distingue de seus contemporâneos por ter concebido uma filosofia da história, mas principalmente por não ter atribuído, como fizeram os demais historiadores de sua época, o mesmo peso e o mesmo valor a todo o fragmento de informação que pudesse encontrar sobre o passado. Khaldun acreditava que era preciso aproximar-se da verdade passo a passo, através da crítica e da comparação.

Ibn Khaldun é, realmente, um historiador muito moderno e é a ele que devemos o que se pode considerar quase como a história da África tropical, em sentido moderno. Na qualidade de norte-africano e também pelo fato de ter trabalhado a despeito da novidade de sua filosofia e de seu método, no quadro das antigas tradições mediterrâneas e islâmicas, ele não deixou de se preocupar com o que ocorria no outro lado do Saara. Assim, um dos capítulos de sua obra é uma história do Império do Mali, que na época em que ele viveu atingia seu auge. Esse capítulo é parcialmente fundamentado na tradição oral da época e, por está razão, permaneceu até hoje como uma das bases essenciais da história desse grande Estado africano.¹²⁷

Conforme Fage, quando o islamismo atravessou o Saara e se expandiu ao longo da costa ocidental trazendo consigo a escrita árabe, os negros africanos passaram a utilizar textos escritos ao lado de documentos orais de que já dispunham para preservar a sua história. Os registros mais elaborados deste momento histórico são os escritos de Ta'rikh al-Sudan e o Ta'rikh el-Fattash, ambos escritos em Tombuctu no século XVII. Os autores desses documentos relataram acontecimentos de sua época, sem omitir análises e interpretações críticas sobre os fatos. Antecedendo esses relatos, há nestas obras uma evocação das tradições orais relativas a períodos mais antigos, o que resultou não somente em uma história do Império Songhai, sua conquista e dominação pelos marroquinos, mas também em uma tentativa de determinar o que era relevante na história pregressa da região, principalmente nos Impérios de Gana e do Mali.¹²⁸

¹²⁶FAGE. J. D. A evolução da historiografia da África...op.cit. p. 03.

¹²⁷ Ibid, p. 04

¹²⁸ Ibid, p. 04, 05.

As primeiras produções europeias a respeito da África sulsaariana datam do século XV em diante. Pois este é o momento onde a Europa começa a estabelecer contato com as regiões costeiras do continente e conseqüentemente esses viajantes passaram a registrar tudo o que viam. De acordo com Fage, a Costa da Guiné foi à primeira região descoberta pelos europeus, e esta foi tema de uma série de obras a partir de 1460 até o início do século XVIII. Embora grande parte dos relatos feitos por viajantes neste período tenha grande valor histórico, o objetivo desses autores era mais descritivo do que histórico, e foi somente após a reconstrução de uma boa parte da história da África sulsaariana que se pode avaliar de forma correta muitas afirmações feitas por eles.¹²⁹

Fage enfatiza, que os registros em relação à África Sulsaariana feita pelos europeus variam de acordo com os interesses destes em cada região. Nos pontos onde os africanos forneciam as mercadorias que os europeus desejavam comprar, como no caso da Guiné, os negociantes não se sentiam na obrigação de modificar a sociedades africanas, eles simplesmente se contentavam em observá-las. Já nas regiões onde se estabeleceram missionários, como era o caso da Etiópia, estes se sentiam impelidos a modificar a estrutura encontrada e para isso conhecer um pouco da história daqueles grupos era útil, pois “podia-se aprender o guez e aperfeiçoar seu estudo, bem como utilizar as crônicas e outros escritos nessa língua.”¹³⁰ Assim obras históricas sobre a Etiópia foram escritas por dois missionários: Pedro Paez e Manoel de Almeida, e uma história completa foi escrita por Hiob Ludolf.

No século XVIII a África subsaariana passou a receber uma atenção especial dos historiadores europeus de forma que publicações como *The Universal History*, na Inglaterra, entre os anos de 1736 e 1765, consagraram um número considerável de páginas destinadas à África. Também houve ensaios monográficos como *História de Angola*, de Silva Correia, “Some Historical account of Guinea”, de Benezet e duas histórias do Daomé: *Memórias do Reino de Bossa Ahadée*, de Norris e *History of Dahomey*, de Dalzel. Porém, Fage chama a atenção para o fato de que essas obras foram publicadas no momento em que se acirravam as controvérsias em torno do tráfico negreiro, principal elemento das relações entre África e Europa. Para ele, trabalhos como o de Dalzel e Norris tinham o objetivo de argumentar a favor ou contra a abolição do comércio de escravos. Se não fosse por isso, talvez essas obras não teriam público, uma vez que no período em questão as sociedades não europeias eram

¹²⁹ FAGE. J. D. A evolução da historiografia da África...op.cit, p. 04, 05.

¹³⁰ Ibid, p. 06.

declaradas como possuidoras de uma história indigna de ser estudada. Esta posição teve seguimento com Hegel e sua Filosofia da História, no século XIX, obra aqui já citada, mas que não deixa de ter sua relevância quando falamos em historiografia da África.¹³¹

Mesmo diante da afirmação de que a África abaixo do Saara não tinha uma história digna de ser estudada, foi ainda durante a vida que Hegel assistiu alguns historiadores europeus empreenderem uma exploração racional, moderna e científica em relação a história e aos feitos das sociedades africanas. Essas investigações eram ligadas em parte: a reação contra a escravidão e ao tráfico, e em parte, à competição pelos mercados africanos. Entre as principais produções deste período estão: “Travels to Discoverer the Sources of the Nile”, de James Bruce; os capítulos especificamente históricos dos relatos de visitas a Kumasi, capital de Ashanti, de T. E. Bowdich (*Mission from Cape Coast to Ashantee*) de Joseph Dupuis (*Journal of a Residence in Ashantee*); *Reisen und Entdeckungen in Nord-und Zentral Afrika*, de Heinrich Barth; *Documents sur l’Histoire, la Géographie et le Commerce de l’Afrique Oriental*, de M. Guilan; *Saara und Sudan*, de Gustav Nachtigal.¹³²

Fage salienta que algumas dessas obras, como de Gustav Nachtigal, coincidiram com a fase em que os europeus já haviam iniciado a conquista do continente e o domínio de suas populações, e como essas tentativas necessitavam de uma justificativa moral, as considerações de Hegel foram retomadas e reforçadas com os princípios de Darwin. A Antropologia surgiu como ciência e o resultado foi o abandono dos métodos históricos para avaliar as culturas, e assim as sociedades africanas voltaram a ser classificadas como “primitivas”. Este foi um momento onde a exploração científica sobre a história da África, iniciada por James Bruce, é interrompida. Um exemplo desta digressão foram os relatos de Richard Burton, em sua *Mission to Gelele, king of Dahomey*, onde este afirma que o negro está abaixo das raças árabe e ariana.¹³³

Após este momento, apenas poucos conquistadores tentaram descobrir e registrar da história dos povos que eles colonizavam, pois acreditavam que poderia ser útil ensinar um pouco de história da África nas escolas, cada vez mais numerosas, fundadas por missionários. Porém, sem descuidar do foco principal que era ensinar a história do colonizador. Segundo

¹³¹ FAGE. J. D. A evolução da historiografia da África... op. cit, p. 04, 05.

¹³² Ibid, p. 09.

¹³³ Ibid, p. 10.

Fage, esta ação possibilitava aos africanos não apenas obter seus certificados escolares, mas também, e principalmente, em serem recrutados como os mais preciosos auxiliares pseudo-europeus. Como resultado deste esforço destacaram-se os administradores Maurice Delafosse, Georges Hardy e Henry Labouret, que elaboraram breves histórias gerais a respeito de todo conjunto da África Sulsariana.¹³⁴

Foi somente a partir de 1947 que a Société Africaine de Cultura e sua revista *Présence Africaine* retomaram o trabalho de James Bruce e passaram a empenhar-se na promoção de uma história da África descolonizada. Isso aconteceu ao mesmo tempo em que uma geração de intelectuais, que havia dominado as técnicas europeias de investigação histórica, começaram a definir seu próprio enfoque em relação ao passado do continente e, a partir disso, buscaram elucidar as fontes de uma identidade cultural que lhes foi negada pelo colonialismo. “Esses intelectuais refinaram e ampliaram as técnicas da metodologia da história desembaraçando-a, ao mesmo tempo, de uma série de mitos e preconceitos subjetivos.”¹³⁵

No ano de 1948 houve uma série de ações que contribuíram cada vez mais para a emancipação da história da África, entre elas destacam-se o cargo de *lecturer* em História da África na *School of Oriental and African Studies*, criado pela Universidade de Londres e confiado a Roland Oliver. Foi a partir deste período que a Grã-Bretanha empreendeu um programa de desenvolvimento de universidades nos territórios colonizados por ela, fundando estabelecimentos universitários na Costa do Ouro e na Nigéria, elevando o *Gordon College* de Cartum e o *Makerere College* de Kampala à categoria de universidade. Nas colônias francesas e belgas também se desenvolveu um processo semelhante, e em 1950 foi criada a Escola Superior de Letras de Dacar que sete anos mais tarde adquiriu o título de universidade. Já no Congo, a *Lovanium*, primeira universidade do país, começou a funcionar em 1954.¹³⁶

Na opinião de Fage, a historiografia africana se tornou mais significativa com a multiplicação das universidades, pois todas as novas instituições organizaram departamentos de história, o que pela primeira vez levou um número de historiadores profissionais a trabalhar na África. Embora no início a maioria dos profissionais fossem estrangeiros, a

¹³⁴ FAGE. J. D. A evolução da historiografia da África... op. cit, p.19.

¹³⁵ *Ibid*, p. 20.

¹³⁶ *Idem*.

africanização não tardou em vir. O primeiro diretor africano de um departamento de história foi o professor K. O. Dike, nomeado em 1956, em Ibadã. Uma grande ação que permitiu o debate entre historiadores africanos e não africanos, foi o simpósio organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1974, no Cairo, onde estes discutiram livremente sobre o problema do povoamento do antigo Egito.¹³⁷

Nos últimos anos muitas equipes de universitários tem se dedicado ao estudo da história da África, e esta constitui uma atividade bem estabelecida com especialistas de alto nível e seu desenvolvimento está assegurado pelos intercâmbios entre as universidades da África com outras partes do mundo. Porém para sociedades onde as fontes escritas eram escassas, houve a necessidade de apoiar-se em outras fontes, como por exemplo, a tradição oral, a linguística e a arqueologia. Um exemplo da sistematização desses estudos foi o lançamento da coleção “História Geral da África”, organizado em oito volumes, entre os anos de 1969-1999, e tido hoje, como uma das principais fontes de estudo sobre a história do continente.

3.1 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

Ao buscarmos a figura do negro na historiografia é inevitável irmos de encontro ao momento em que a história do Brasil passa e ser escrita. É indiscutível também nos deparamos com as ações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que Lilia Moritz Schwarcz pontualmente chamou de “guardião da história oficial”. Criados a partir de 1839, logo após a independência política do Brasil, a instituição cumprira a função reservada a ele: construir uma história para a nação brasileira. Neste processo, lhe coube o papel de recriar um passado sem conflitos, solidificar os mitos de fundação, ordenar os fatos e buscar homogeneidades entre personagens e eventos até então dispersos. A criação de uma história da nação brasileira através da ação dos institutos significou não apenas a construção de um passado singular, mas também, a unificação da nação sob o signo de uma história imaginada que foi sendo ressignificada com o passar do tempo.

¹³⁷ FAGE. J. D. A evolução da historiografia da África... op. cit, p. 20.

Segundo Schwarcz, os institutos foram criados a exemplo das academias europeias, onde os sócios eram escolhidos antes de tudo por suas relações sociais e pelo perfil econômico. Dessa forma, as diferentes instituições reproduziam as falas das elites regionais, seguindo modelos completamente afastados dos padrões científicos ou acadêmicos. Uma vez que eram financiados pelo Imperador e pelos próprios sócios, as instituições representavam a sociedade da corte, empenhadas na produção de um saber de cunho oficial. Nesse local a produção científica sofreu com todas as limitações de um tipo de estabelecimento que pôs lado a lado a elite intelectual, econômica e financeira. O instituto era composto por forças que pautavam mais sobre as questões e os determinantes sociais do que pela produção intelectual, e o interior deste espaço era marcado por uma teia de relações pessoais e pelo papel central do Estado e seu vínculo ao círculo ilustrado imperial.

[...] Dos 27 sócios fundadores [...] 22 ocupavam posições de destaque na hierarquia interna do Estado. [...] Faziam parte desta lista [...] nada menos que dez conselheiros de Estado, seis destes senadores. Portanto, estava aí reunida a nata da política imperial, boa parte dela nascida em Portugal e fiel defensora da Casa de Bragança.¹³⁸

Evidencia-se, dessa forma, as marcas de um saber oficial que prestigiava apenas a elite imperial brasileira presente na definição formal dessas instituições enquanto estabelecimentos de ciência e cultura. Dessa maneira podemos perceber que a história oficial do Brasil foi forjada pelas oligarquias associadas ao poder central, representado pela figura do Imperador.

No caso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado no Rio de Janeiro, o desejo dos sócios era não apenas de fundar uma historiografia nacional original, mas ensinar e divulgar esses conhecimentos, formulando assim uma história que, como nos modelos europeus, se dedicasse à exaltação e à glória da pátria. Para isso, o projeto do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro previa um levantamento documental e uma afirmação de perspectiva teórica, pois fazer a história da pátria era um exercício de exaltação. A lógica comemorativa do Instituto se “efetivou não só mediante os textos produzidos e publicados na revista, como por uma prática efetiva de produção de monumentos, medalhas, hinos, lemas, símbolos e uniformes próprios ao estabelecimento. Lembrar para comemorar, documentar para bem festejar.”¹³⁹

¹³⁸SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 133,134.

¹³⁹Idem, p. 135.

As análises dos primeiros cem anos do material produzido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, feito pela historiadora Lilia M. Schwarcz demonstraram que os artigos de história correspondem a quase metade do material, seguidos por textos de geografia e de biografias de homens como Dom Pedro I, Dom Pedro II, Pedro Álvares Cabral, José Bonifácio, entre outros. A Antropologia e a Etnologia completavam o quadro, como disciplinas importantes dentro da produção do Instituto, constituindo um campo separado de atuação. A questão racial difundiu-se sob uma postura dúbia, pois um projeto de centralização nacional implicava obviamente em pensar naqueles que ficariam fora desse processo, no caso, negros e índios. As posições a respeito desses grupos não eram idênticas. Em relação à população negra havia uma visão evolucionista, porém determinista no que se referia ao potencial civilizatório dessa “raça”. Segundo Schwarcz, para os historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, os negros eram um exemplo de grupo incivilizável e suas populações viviam no estado mais baixo de civilização humana. Já em relação às populações indígenas, estas eram consideradas redimíveis mediante a catequese, ação que tiraria esses grupos de sua situação de “barbárie errante” para inseri-los no interior da civilização, que era um processo eminentemente branco. A mesma postura teórica se mantém, nesse aspecto, para a população negra: “ainda que participasse de um ‘estado ainda mais inferior’, não lhes era retirada a humanidade. Era sempre um modelo evolucionista e monogenista que predominava coerente com a marcada influência católica local.”¹⁴⁰

O modelo evolucionista e monogenista ficou evidente quando o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro promoveu um concurso para eleger a melhor proposta sobre “Como escrever a história do Brasil”, e o sócio do instituto, Karl Fridrich Philipp von Martius venceu com sua fórmula que propunha uma maneira para entender o país. A ideia apresentada por Von Martius consistia em correlacionar o desenvolvimento do Brasil com o aperfeiçoamento específico das três raças que o compunham e que possuíam características completamente variadas. Ao branco cabia representar o papel elemento civilizador; ao índio era necessário restituir sua dignidade original, ajudando a civilizar-se; e ao negro, restava o espaço de detração, uma vez que este era visto como sujeito que impedia o progresso da nação. Segundo a autora, Von Martius afirmava que sem a presença negra, o Brasil teria tido uma evolução diferente.¹⁴¹

¹⁴⁰SCHWARCZ, Lilia M. O espetáculo das raças...op.cit, p. 146.

¹⁴¹Idem.

A interpretação racial proposta por Von Martius continuou sendo reelaborada nos anos posteriores e mesmo que alguns momentos o teor da explicação tenha sido alterado, a hierarquia entre as raças permaneceu. Quando em 1890 o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro substituiu o discurso de exaltação da pátria e passou a discutir os problemas da nação, com autores como Silvio Romero e Euclides da Cunha, o branco continuou sendo o sujeito fundamental no processo de civilização. “Em vez de lamentar a barbárie do indígena e a inépcia do negro, estes autores defendiam a mestiçagem como saída diante da situação deteriorada do país.”¹⁴²

No ano de 1908 quando Pedro A. Carneiro Lessa introduziu no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro as interpretações do historiador inglês Henry Thomas Buckle, conhecido por defender a influência dos fatores geográficos sobre a história, em especial em suas análises sobre a população do Brasil, causou um grande impacto nas produções do Instituto, pois o uso do discurso determinista e científico, que combinava a segurança das leis com a objetividade de uma ciência cujos parâmetros estavam dados pela regularidade dos fenômenos da natureza era ideal para se lidar com as complexas questões locais. De acordo com Schwarcz, com a chegada dos primeiros anos do século XX uma nova forma de entender a história começou a preponderar. Escrever a história nacional a partir deste momento significava tomar uma posição no debate sobre os problemas e das incertezas daquele momento e também de se inteirar dos avanços científicos da época. Por outro lado, sobre a questão racial, para se entender a história do Brasil, retomava-se a proposta de Von Martius. Travava-se de destacar a especificidade de um país marcado pela presença de três raças formadoras, com potenciais distintos. Neste processo o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro permaneceu fiel ao seu projeto original de construir uma história nacional de exaltação à pátria. O Instituto expressou o debate que se travava nos círculos intelectuais do país registrando a população negra na história oficial como sinônimo da falta absoluta, grupos onde nem mil anos de disciplina seriam capazes de modificar seu caráter, sua violência, e, sobretudo, sua tradição de paixões e hábitos grosseiros.¹⁴³

Na realidade, quando observamos os escritos de Clovis Moura, podemos perceber que a postura do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro diante das populações negras no país não apresentava muitas novidades. Na obra “As injustiças de Clio: o negro na historiografia

¹⁴² SCHWARCZ, Lília M. O espetáculo das raças...op.cit., p. 152.

¹⁴³ Ibid, p. 150 – 153.

brasileira”, este autor fez uma análise de como o negro foi descrito e simbolizado na nossa historiografia e os diversos níveis de deformação, preconceitos e valores negativos que foram embutidos e estão registrados em nossa produção historiográfica em períodos anteriores a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Fruto de um pensamento que assimila e reflete uma visão desfocada da realidade étnica e social do Brasil, essa historiografia, tendo como embasamento teórico um conjunto de pensamento elitista, eurocêntrico e racista muitas vezes, jamais colocou o negro como agente histórico-social dinâmico, quer como indivíduo, quer como grupo ou segmento.¹⁴⁴

Segundo Clovis Moura, o negro em particular, é um grande desconhecido e, durante todo o percurso da nossa história, sua contribuição foi negada. Quando sua figura apareceu, foi apenas na condição de escravizado. Os historiadores que se propuseram registrar a realidade brasileira através da história, jamais, ou de maneira muito rara viram o negro como uma força dinâmica na formação política, social, cultural ou psicológica do país. Pelo contrário, uniram todos os preconceitos bíblicos e científicos e os aplicaram nas análises de comportamento da população negra. A produção historiográfica tanto no período colonial, imperial ou republicano serviu como ferramenta ideológica para os senhores de escravos e, posteriormente, como instrumento racionalizador da estrutura que se formou no pós-abolição, quando o negro, egresso das senzalas, foi ocupar os espaços marginais às grandes cidades, sendo usado o preconceito de cor para justificar o imobilismo social em que a população negra, de modo geral, ainda se encontra.¹⁴⁵

O primeiro historiador analisado por Clovis Moura, foi Frei Vicente do Salvador. Vicente do Salvador nasceu na Bahia, por volta do ano de 1564, entrando para a ordem dos Franciscanos em 1600. A História do Brasil contada pelo Frei se dividia em cinco capítulos e narrava as riquezas, o povoamento, a política, a primeira invasão holandesa, entre outros aspectos da então colônia Brasil. O negro na obra deste historiador é simplesmente subestimado. Quando este é descrito, sempre é de forma coletiva e indistinta, como um contingente de escravos amorfos e sem nome.¹⁴⁶

¹⁴⁴MOURA, Clovis. *As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira*. Belo Horizonte: Nossa Terra, 1990, p. 11.

¹⁴⁵MOURA, Clovis. *As injustiças de Clio...op. cit.*, p.11-38.

¹⁴⁶ *Ibid*, p. 41-48.

O segundo historiador analisado por Clovis Moura foi Sebastião Rocha Pita, nascido em 1660, na Bahia. Formado em Direito Canônico pela Universidade de Coimbra, este senhor de engenho viajou para Portugal para obter fontes para escrever a História da América portuguesa. Nesta obra, Rocha Pita simplesmente “coisifica” o negro, chamando-o de “capital fixo”, incluindo este entre os objetos que compõem o engenho. Porém, ao descrever a formação das vilas e cidades, elogia as linhagens e as famílias de sangue ilustre que as fundaram. Descreve também uma galeria de governadores, as glórias de Portugal e a fidelidade dos brasileiros à religião e a pátria, detendo-se demoradamente no registro da invasão holandesa em Salvador em 1624. Este historiador só se referiu ao negro, de forma mais significativa, no relato sobre a segunda invasão holandesa e com uma diferença: os negros escravizados, são coisas; enquanto os negros que lutaram contra os invasores, eram elogiados.

Há como que uma metodologia seletiva da parte do autor que estabelece um gradiente entre aqueles negros que ele, como senhor de escravos, via como simples instrumentos de trabalho e aqueles que se incorporavam, como força militar, às tropas que defendiam os interesses da Metrópole. [...] Rocha Pita também coloca os escravos como penumbra histórica, destacando apenas os que se enjangavam àqueles que desejavam expulsar os holandeses [...].¹⁴⁷

Ao falar sobre Palmares, o autor se referiu aos fundadores do quilombo como um “grupo de delinquentes”, e o crescimento e a organização de Palmares foi vista por ele como uma ameaça ao sistema escravista. Exaltando as investidas e a derrubada do quilombo, em 1695, enobreceu o bandeirante Domingos Jorge Velho e criou o “suicídio” de Zumbi. Rocha Pita foi um intelectual orgânico do sistema escravista e um ideólogo da classe senhorial que retratou o negro como objeto no processo social, sem sentimentos, individualidade e completamente sem capacidade de sair de seu estado de barbárie e civilizar-se.¹⁴⁸

Na análise de Clovis Moura, sobre a História do Brasil escrita pelo poeta inglês Robert Southey, que nunca esteve no Brasil, os negros, mestiços e índios eram tratados como exóticos. Southey nasceu em 1774 e morreu em 1843, fase de expansão colonialista inglesa, das disputas com outras potências coloniais e da revolução industrial. Sua obra foi publicada entre os anos de 1810 e 1819 e ao ser traduzida para o português se tornou uma fonte de consulta obrigatória para os historiadores brasileiros. “Durante todo o período focado na

¹⁴⁷ MOURA, Clovis. As injustiças de Clio...op. cit, p. 52.

¹⁴⁸ Ibid, p. 49, 59.

obra, que vai do descobrimento à chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, Southey só aborda o negro, ou como pano de fundo passivo, ou como causador de desordens.”¹⁴⁹

No que se refere à invasão holandesa à Recife, o inglês se referiu a participação do negro dentro dos padrões de selvageria que lhe era inerente, desde a propensão ao canibalismo à uma posição de selvagens vingativos que tinham prazer em mostrar as cabeças dos inimigos depois de degolados para extorquirem dinheiro. Na opinião de Moura, sempre que o negro foi apresentado por Southey, ele fez questão de mostrar a diferença entre os “selvagens” e as duas forças antagônicas, porém civilizadas, que disputavam entre si: portugueses e holandeses. Na questão de Palmares, Southey se referiu ao negro como selvagens e bárbaros, com instintos canibais, sem capacidade para criar uma organização daquele porte. Em sua análise o quilombo estava incluído no rol dos perturbadores da ordem e da paz do sistema escravista.¹⁵⁰

Na observação de Clovis Moura, Francisco Adolfo Varnhagen foi o autor que executou a maior obra historiográfica de todo o período colonial, *A História Geral do Brasil*. Para isso dedicou-se a esclarecer fatos através de uma rica e muitas vezes inédita documentação, procurando desfazer dúvidas factuais dos que o antecederam, deixando assim um legado de informações de inquestionável valor sobre nosso passado com um trabalho monumentalista e detalhista que valorizou em primeiro plano a atuação dos administradores, donatários, capitães, governadores, clérigos e altos burocratas; e em segundo plano descreveu os grupos subalternos: índios, negros, escravos, pequenos colonos e suas respectivas posições na sociedade. Varnhagen refletiu o desejo de demonstrar que as personalidades que mantinham o poder eram os grandes agentes sociais e históricos que conduziam o processo de transformação e o progresso do país. Nesta visão índios, negros, escravos, pobres e todos os cidadãos não brancos eram considerados um desequilíbrio, um entrave, um atraso ao dinamismo social.

Toda a estrutura teórica de sua obra fundamenta-se nesta visão [...] por essas razões, elaborou um trabalho no qual esses atores anônimos ficaram na penumbra quando entram em cena, ou são estigmatizados, criticados ou mesmo condenados. É uma história que vê a dinâmica social do Brasil como fruto da classe senhorial e das suas estruturas de poder: administrativas, políticas, religiosas e militares.¹⁵¹

¹⁴⁹ MOURA, Clovis. *As injustiças de Clio...* op. cit, p. 61.

¹⁵⁰ *Ibid*, p. 61, 70.

¹⁵¹ *Ibid*, p. 94.

No diagnóstico de Moura, para Varnhagen a colonização africana foi necessária, uma vez que a agricultura e os engenhos de açúcar precisavam de braços para o trabalho árduo. Dessa forma, o africano era relevante somente como instrumento de trabalho, como mão-de-obra. Porém, como a entrada desses grupos no Brasil aconteceu em grande escala, estes também eram considerados como uma das raças formadoras da população inicial da nação. Mesmo com uma predisposição inata para a escravidão, outorgada por Deus, o negro era a peça de trabalho ideal para o regime escravista, sendo necessário a sua civilização através dos ensinamentos do cristianismo e do branqueamento, a fim de melhorá-los etnicamente.¹⁵²

Na questão da invasão holandesa, Varnhagen se ocupou em pormenores militares, nos detalhes de comportamento dos senhores pernambucanos exaltando os feitos e os sacrifícios “dos que organizaram a resistência final”. Quando ao papel do negro neste episódio, este é descrito apenas como positivo, quando atua do lado dos portugueses, ou como traição quando defendem os holandeses. Quanto a Palmares, o autor se referiu a este como uma manifestação criminosa que deveria ser exterminada. Para ele o negro deveria servir sempre como máquina de trabalho passiva e obediente. “Não podia entender senão como um ato de rebeldia aquele aglomerado de negros que impunham não apenas o seu direito a liberdade, mas também, demonstrava sua capacidade de organização.”¹⁵³

Conforme pode-se perceber na pesquisa feita por Clovis Moura, o pensamento registrado não só por Varnhagen, mas por todos os historiadores apresentados em sua obra, em relação às populações negras no Brasil não estão isolados temporalmente, ele é apenas reflexo dos ideais de uma classe dominante que expressa seus poderes e os seus domínios em todas as esferas sociais. É a demonstração de uma filosofia elitista, embevecida de preconceitos que se difundem em todas as áreas em que penetra inclusive na produção historiográfica.

Em análises a obras mais recentes, mas nem por isso com menor influência sobre a formação do pensamento sociológico brasileiro, lembraremos aqui a obra “Os Africanos no Brasil”, do médico e professor Raimundo Nina Rodrigues, fundador da Antropologia Criminal brasileira no século XIX; e “Retrato do Brasil: o ensaio sobre a tristeza brasileira”, escrita pelo bacharel em Direito Paulo Prado.

¹⁵² MOURA, Clovis. As injustiças de Clio...op. cit, p. 104,105.

¹⁵³ Ibid, p. 122.

Raimundo Nina Rodrigues foi o primeiro a desenvolver estudos sociológicos que falavam sobre a presença negra na cultura brasileira. Já na introdução de sua obra “Os Africanos no Brasil”, usando uma fala de Silvio Romero, o autor enfatizou a necessidade do estudo da presença africana no país.

É uma vergonha para a ciência no Brasil que nada tenhamos consagrado de nossos trabalhos ao estudo das línguas e das religiões africanas. Quando vemos homens como Bleek, refugiarem-se dezenas e dezenas de anos nos centros da África somente para estudar uma língua e coligar uns mitos, nós que temos o material em casa, que temos a África em nossas cozinhas [...] nada havemos produzidos nesse sentido! É uma desgraça.

Bem como os portugueses estanciamos dois séculos na Índia e nada ali descobrimos de extraordinário para a ciência, deixando aos ingleses a glória da revelação do sânscrito e dos livros bramínicos, tal nós vamos levianamente deixando morrer os nossos negros da Costa como inúteis, e iremos deixar a outros o estudo de tantos dialetos africanos, que se falam em nossas senzalas! O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo um objeto de ciência.

Apressem-se os especialistas, vistos que os pobres moçambiques, benguelas, monjolos, congos, cabindas, caçangas, vão morrendo. O melhor ensejo, pode-se dizer, está passando como a benéfica extinção do tráfico. Apressem-se, porém, senão terão de perdê-lo de todo.¹⁵⁴

O que chama a atenção é o fato de que esta obra, além de ser um registro sobre a grande quantidade de população negra no Brasil, é também um representante da incorporação das teorias racistas do século XIX pelo primeiro teórico que registrou a presença negra na cultura brasileira. Para ele, o negro era um problema no país e o fim do tráfico e da escravidão precisou revestir a forma toda sentimental de uma questão de honra nacional afinada aos mais nobres sentimentos humanitários.

Para dar esta feição impressionante à questão, foi necessário ou conveniente emprestar ao negro a organização psíquica dos povos brancos mais cultos. Deu-se-lhes a supremacia no estoicismo do sofrimento, fez-se dele a vítima consciente da mais clamorosa injustiça social.¹⁵⁵

Nina Rodrigues afirmava que embora o movimento abolicionista, na época, tivesse conquistado o país pregando a simpatia ao negro, a ponto de despertar em todos o instinto de proteção à população negra, o destino de um povo não podia estar à mercê das simpatias ou dos ódios de uma geração, e somente a ciência, que não conhecia aqueles sentimentos, exercia o pleno direito de criticar imparcialmente todos os elementos étnicos de um povo. Segundo

¹⁵⁴ROMERO, Silvio. Estudos sobre a Poesia Popular do Brasil. Rio, 1888, p.10, 11 apud RODRIGUES, Raimundo Nina. Os africanos no Brasil. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p.07. Disponível em: www.centroedelstein.org.br. Acesso em: setembro de 2016.

¹⁵⁵RODRIGUES, Raimundo Nina. Os africanos no Brasil... op. cit. p. 11.

ele, “se conhecemos homens negros ou de cor de indubitável merecimento e credores de estima e respeito, não há de obstar esse fato o reconhecimento desta verdade – que até hoje não se puderam os Negros em povos civilizados.”¹⁵⁶

Na opinião de Nina Rodrigues, por mais incontestáveis que tenham sido os serviços da “raça” negra à civilização brasileira e por mais justificadas que fossem as simpatias geradas pelo revoltante abuso da escravidão, o negro sempre haveria de constituir um fator de nossa inferioridade como povo.

Abstraindo, pois, da condição de escravos em que os Negros foram introduzidos no Brasil, e apreciando as suas qualidades de colonos como faríamos com os de qualquer outra procedência; extremado as especulações teóricas sobre o futuro e o destino das raças humanas, do exame concreto das conseqüências imediatas das suas desigualdades atuais para o desenvolvimento do nosso país, consideramos a supremacia imediata ou mediata da Raça Negra nociva à nossa nacionalidade, prejudicial em todo o caso a sua influência não sofreada aos progressos e à cultura do nosso povo.¹⁵⁷

O autor concordava com Silvio Romero, quando este afirmava que o negro não era só uma máquina econômica, ele era antes de tudo, mesmo no mal grado de sua ignorância, um objeto da ciência, pois representava um manancial para o estudo do pensamento primitivo em solo brasileiro. Para Nina Rodrigues a inferioridade do negro era algo perfeitamente natural. Portanto, caberia à pequena parcela da população da raça branca interferir nos destinos do país. A solução magna do problema consistia em diluir os negros existentes na população branca e estaria tudo terminado.¹⁵⁸

No século XX, Paulo Prado foi outro autor brasileiro a reproduzir as teorias racistas do século XIX ao tentar analisar a “inferioridade” do povo brasileiro. Em sua obra “Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira”, ele relata que nos anos que se seguiram ao descobrimento do Brasil, aqui se fixaram apenas aventureiros, náufragos e desertores, sendo raras as pessoas de origem superior e de passado limpo. Em contato com os índios, estabeleceram relações infrenes onde tudo era permitido. “Do contato dessa sensualidade com

¹⁵⁶ RODRIGUES, Raimundo Nina. Os africanos no Brasil... op. cit p.12.

¹⁵⁷ Ibid, p. 15.

¹⁵⁸ Idem.

o desregramento e a dissolução do conquistador europeu surgiram as nossas primeiras populações mestiças. Terras de todos os vícios e todos os crimes.”¹⁵⁹

No entendimento de Paulo Prado, não bastasse os desmandos da luxúria e da ideia fixa e avassaladora por ouro que contaminou os homens que vinham da Europa, outro fator que representava nossa decadência e ignorância enquanto povo era o fato de nossa sociedade viver em íntima mistura com os negros, pois para ele o trabalho servil do escravo africano podia sustentar a agricultura, mas o ajuntamento que aumentava o número de crias da escravidão minava o organismo social. Dessa forma, o povo brasileiro, além de já gafado pelo gérmen da decadência, devido à mistura de uma gente de origem inferior com o índio, ainda estava contaminado com os costumes dos povos africanos.

O negro cativo era a base de novo sistema econômico, agrícola e industrial e como represália aos horrores da escravidão, perturbou e envenenou a formação da nacionalidade, não tanto pela mescla de seu sangue como pelo relaxamento dos costumes e pela dissolução do caráter social de consequências ainda incalculáveis.
160

A desgraça do Brasil para este autor, era a vida dissoluta do africano e do mestiço que invadiam a sociedade. Para ele os escravizados eram terríveis elementos que corrompiam o seio das famílias, pois as negras e as mulatas viviam na prática de todos os vícios e corrompiam os senhores moços e as meninas dando-lhes as primeiras lições de libertinagem, transformando as casas em verdadeiros antros de depravação a ponto de muitos senhores desprezarem suas esposas e amasiarem-se com suas escravas; a ponto de eclesiásticos constituírem família com negras e mestiças com as quais tinham filhos a quem deixavam em herança suas melhores terras.¹⁶¹

Diante de tais argumentos, Paulo Prado elogiava a alegria dos ingleses, a jovialidade e a disciplina dos alemães, o equilíbrio e a saúde de todos os povos nórdicos da Europa; já o brasileiro, este era um povo triste, indiferente e submisso, composto pela união de um português decadente com o índio e posteriormente envenenado com o sangue e os costumes dissolutos das populações africanas.

¹⁵⁹PRADO, Paulo. Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira. São Paulo: IBRASA [Brasília], 1981, p. 34,35. Disponível em: www.iphi.org.br. Acesso em setembro de 2016.

¹⁶⁰ Ibid, p. 99.

¹⁶¹ Ibid, p.103.

A retomada destes discursos refere-se ao fato de que estes são dois exemplos dos teóricos que foram percussores das Ciências Sociais no Brasil. Frisando que estes, entre tantos outros, contribuíram para a formação de uma mentalidade sobre o povo brasileiro justamente no período em que o Brasil se constituía como uma nação moderna. O discurso que estes autores edificaram resultou no desenvolvimento de escolas posteriores, como é o exemplo da escola de antropologia brasileira, que vinculava seus ensinamentos ao pensamento de Nina Rodrigues. Segundo o historiador Renato Ortiz, este e outros pensadores da época podem ser considerados como produtores de um discurso paradigmático, que mesmo tendo como base o discurso científico racista do século XIX, tentava esclarecer as origens do povo brasileiro no momento em que o país buscava construir uma identidade nacional.¹⁶²

Naquele momento explicar o nosso “atraso” e apontar a possibilidade do Brasil se constituir enquanto nação passava necessariamente pelas explicações racistas do período. Neste sentido, a ressignificação dos estereótipos construídos no imaginário ocidental, que colocava os povos africanos nos últimos degraus da evolução das raças humanas, não ficou alheio aos intelectuais brasileiros, uma vez que o país contava com um grande contingente dessas populações e de seus descendentes. Por outro lado, mesmo que aquele também tenha sido o momento da Abolição, e que esta tenha estabelecido um contraponto a estas interpretações, pois o negro deixava de ser escravizado e passava a ser um trabalhador livre, isto não impediu que este fosse considerado socialmente como um cidadão de segunda categoria.¹⁶³

Neste sentido a mistura de costumes morais e étnicos com cidadãos de “segunda categoria” traduziria nossa inferioridade como povo e a solução para esta questão estava no branqueamento, na importação de europeus e na construção de uma civilização europeia nos trópicos. Isso sim formaria um verdadeiro povo, uma verdadeira nação, pois o mestiço enquanto produto do cruzamento entre raças desiguais encerrava, para os autores da época, os defeitos e as taras transmitidos biologicamente. Dessa forma, a apatia e a imprevidência, o desequilíbrio moral e intelectual, e a inconsistência, seriam qualidades naturais do elemento brasileiro.¹⁶⁴

¹⁶²ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 14,15.

¹⁶³Idem.

¹⁶⁴Idem.

Na opinião de Ortiz, a mestiçagem simbólica traduzia a realidade inferiorizada do elemento mestiço concreto. E nesta perspectiva a miscigenação moral, intelectual e racial do povo brasileiro só podia existir enquanto possibilidade, pois o ideal nacional seria uma verdade utópica a ser realizada somente no futuro, com a consolidação do processo de branqueamento da população. Dessa forma, somente na cadeia da evolução social os estigmas das “raças inferiores” poderiam ser eliminadas. Assim a construção de um Estado Nacional só seria alcançada quando o negro e seus descendentes fossem extintos, absorvidos pela raça branca.¹⁶⁵

3.2 O ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E O LUGAR DO NEGRO NA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA

O estudo de história enquanto disciplina escolar permanece nos currículos escolares do Brasil nos diferentes níveis do ensino básico, cursos preparatórios ou nas provas de vestibular, desde o início do século XIX. Segundo a autora Circe Bittencourt, a história integra o conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo de escolarização do Brasil e passou por mudanças significativas no que se refere a métodos, conteúdos e finalidades até a configuração atual nas propostas curriculares.¹⁶⁶ Assim como outras disciplinas escolares, a história tem feito parte do cotidiano de alunos e professores, tanto que já é natural a organização curricular que faz parte do sistema educacional.

Circe Bittencourt afirma que existem duas linhas da historiografia que discutem as disciplinas escolares. Segundo ela, a primeira linha defende que as disciplinas escolares decorrem das ciências eruditas de referência, dependem da produção universitária e demais instituições acadêmicas e servem como instrumento de “vulgarização” do conhecimento produzido por um grupo de cientistas. Essa abordagem considera que a disciplina escolar dependente do conhecimento científico, que para chegar à escola, “vulgariza-se”, precisando uma didática, que serve como uma espécie de transposição. Sendo assim, os conteúdos e métodos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares provém de forma direta e

¹⁶⁵ ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional ... op. cit. p. 14,15.

¹⁶⁶BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009, p.33.

exclusiva da produção científica e os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas transformando-se em didática.

Segundo esse ponto de vista a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de ‘transpô-lo’ e reproduzi-lo adequadamente. A figura do professor aparece então como um intermediário desse processo de reprodução, cujo grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar.¹⁶⁷

A segunda corrente de pensamento se opõe a ideia de que a disciplina escolar é apenas uma transposição didática do saber erudito. De acordo com esta linha teórica, a disciplina escolar agrega uma teia de outros conhecimentos e há diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar. Segundo Circe Bittencourt, para os defensores desse ponto de vista, a “transposição escolar” acentua a hierarquização de saberes como base para a constituição de conhecimento para a sociedade. Essa hierarquização do conhecimento tem conotações sociais mais amplas e não se limitam apenas as considerações de ordem epistemológica.

Para além dos problemas epistemológicos, a compreensão da disciplina escolar relaciona-se ao papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade. O estudo das disciplinas escolares tem-se mostrado necessário para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade. As críticas à transposição didática não se restringem, portanto, ao estatuto epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar na manutenção das desigualdades sociais [...] a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma [...] considera as relações de poder intrínsecas à escola.¹⁶⁸

A concepção de escola como lugar de produção de conhecimento faz com que as disciplinas escolares sejam pensadas como lugar de produção de conhecimento, que sejam pensadas como parte integrante da cultura escolar e é fundamental na compreensão das relações estabelecidas com a cultura geral da sociedade. Dessa forma, conteúdos e métodos, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou adaptações de conhecimento produzidos em “outro lugar”, mesmo que tenham relações com outros saberes ou ciências de referências, assim a seleção dos conteúdos escolares dependem das finalidades específicas não decorrendo apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de todo um complexo sistema de valores e de interesses próprios das escolas e de seu papel na sociedade. “A preocupação em entender os fundamentos da disciplina ou matéria

¹⁶⁷BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes...op. cit, p. 37.

¹⁶⁸ Ibid, p. 37, 38.

escolar [...] é o ponto central do qual derivam as demais concepções, como a de escola, de professor e [...] do ensino e aprendizagem da História.”¹⁶⁹

No entendimento de Bittencourt, no caso da História, existem constantes aproximações entre a disciplina ensinada nos bancos escolares e a história pesquisada pelos historiadores, o que faz com que a disciplina escolar, enquanto produtora de conhecimento, não deixe de estar articulada ao conhecimento acadêmico. Um exemplo disso é a divisão da História em períodos – Antiguidade, Idade Média, Moderna, Contemporânea – criada para organizar os estudos históricos escolares, que acabou por definir as divisões das disciplinas da História universitária. Essa organização das disciplinas é uma das evidências que permitem refletir sobre as relações entre o conhecimento acadêmico e o escolar. Mesmo que a história escolar vise formar o cidadão “comum” que precisa de intelectualidade para se situar na sociedade e compreender o mundo social em que vive, e que a história acadêmica objetive uma formação profissional, como o cientista ou o professor, não há como negar o intercâmbio de legitimações existentes entre as duas entidades. Dessa forma, a articulação entre a história acadêmica e a história escolar não pode ser entendida como um processo mecânico, linear. O processo é complexo e nem sempre o conhecimento produzido pela academia é necessariamente transmitido ou incorporado pela escola.

Os hiatos são evidentes, mas não se trata de buscar superá-los, integrando automaticamente as ‘novidades’ das temáticas históricas às aulas. Os objetivos diversos impõem seleções diversas de conteúdos e métodos. A formação de professores por outro lado, vem dos cursos superiores e, nesse sentido, é preciso entender a necessidade do diálogo constante entre as disciplinas escolares e as acadêmicas.¹⁷⁰

No Brasil o ensino de história é objeto de estudo desde a década de 1980, quando se debatia a reformulação curricular que visava substituir os Estudos Sociais pela História e pela Geografia. Os pesquisadores daquele período apresentavam a História escolar sob diferentes aspectos, mas o que prevaleceu foi a análise preocupada em denunciar o caráter ideológico da disciplina e a forma pela qual o poder institucional manipulava ou tinha o poder de manipular o ensino submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade.

O ensino de história do Brasil sempre esteve presente nas escolas elementares e nas escolas primárias variando de importância no período que vai do século XIX até os dias de

¹⁶⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes...op. cit p.40.

¹⁷⁰ Ibid, p.49.

hoje. No início a disciplina não tinha muita abordagem nas escolas, que eram encarregadas apenas pela alfabetização. A partir da década de 1870, a importância da foi ampliada e ao seu conteúdo foi aplicada a responsabilidade do ensino de uma história nacional, com o objetivo de se construir uma identidade para a nação. “Esse objetivo sempre permeou o ensino de História para os alunos de ‘primeiras letras’ e ainda está presente na organização curricular do século XXI. Métodos e conteúdos foram sendo organizados e reelaborados a fim de atingir esse objetivo maior.”¹⁷¹

Com a introdução do regime republicano e do direito de voto para os alfabetizados, as políticas educacionais procuraram proporcionar a escolarização para um contingente social mais amplo. Novos programas curriculares buscaram sedimentar uma história nacional por meio da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição do Brasil. O ensino de História na escola primária precisava integrar setores sociais anteriormente marginalizados do processo educacional, sem incluir nos programas curriculares a participação destes na construção histórica do Brasil.

[...] A história a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito de cidadania, que deveria ser criado com o auxílio dos estudos de História, deveria situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos ‘grandes homens’ [...] de uma elite predestinada, havia criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino. [...] No caso do Brasil as tradições inventadas deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveriam emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as tradições nacionais e despertar o patriotismo.¹⁷²

Segundo Circe Bittencourt, os livros escolares elaborados no início do século XX mostram como o patriotismo passou a ser objetivo central dos conteúdos escolares da disciplina de História. O que sintetizou os conteúdos básicos da História da Pátria foi escrito por Afonso Celso “Porque me ufano de meu país” e falava na riqueza, na beleza da terra, das matas e rios, do clima, da gente mestiça, risonha e pacífica, na colonização portuguesa, que representava a civilização, e na cristianização, que possibilitou uma moral sem preconceitos. Mesmo contestado por alguns intelectuais da época, como Manuel Bonfim, esse projeto de homogeneização da cultura histórica, que privilegiava uma elite, exclusivamente branca e que

¹⁷¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes...op. cit, p.60.

¹⁷²Ibid, p. 64, 65.

evocava uma população mestiça passiva que seguia o rumo dos acontecimentos com os olhares voltados para a Europa, foi consolidada no ensino de história das escolas brasileiras até a década de 1980, quando o Movimento Negro passou a questionar efetivamente o caráter racista do modelo de ensino do Brasil.

De acordo com Petrônio Domingues, o Movimento Negro no Brasil surgiu logo após a proclamação da república, como uma mobilização da população negra na tentativa de reverter à situação de preconceitos e discriminações que a marginalizavam em todas as esferas sociais. Essas associações criadas no início do século XX tinham um cunho assistencial, recreativo ou cultural e conseguiam agregar um número significativo de frequentadores. Desde seu início o Movimento Negro já demonstrava uma preocupação voltada à educação, destinando-se a formar algumas classes de trabalhadores, como ensacadores, ferroviários, portuários, etc. Neste momento, o surgimento de uma ‘imprensa negra’ contribuiu para reunir um grande grupo de pessoas engajadas na luta contra o preconceito de cor. Este também foi o período de fundação da Frente Negra Brasileira, que em de 1931 se tornou partido político. O poder de negociação do Movimento Negro neste momento ficou evidente quando os representantes da Frente Negra Brasileira foram recebidos pelo então presidente, Getúlio Vargas, conseguindo o fim da proibição do ingresso de negros na Guarda Civil de São Paulo. Porém, com a instalação do Estado Novo, em 1937, a Frente Negra Brasileira foi extinta, juntamente com os demais partidos políticos da época.¹⁷³

O Movimento Negro só ressurgiu no país com o fim do Estado Novo, em 1945. Neste período o movimento não teve a mesma adesão da população negra como em sua fase anterior, porém conseguiu uma ampliação significativa em seu raio de ações conseguindo representantes em pelo menos 10 estados brasileiros, tendo como principais instituições a União dos Homens de Cor (UHC), fundado por João Cabral Alves, em Porto Alegre, e o Teatro Experimental Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro. Nesta fase o Movimento Negro defendia os direitos civis e a criação de uma legislação antidiscriminatória que atendesse os interesses da população negra, incluindo uma política de cotas. Porém, novamente o Movimento Negro teve suas atividades interrompidas pelo golpe militar de 1964.

¹⁷³DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, vol. 12, n. 23, Niterói, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13/08/2017.

A reorganização do Movimento Negro só aconteceu no final da década de 1970, no bojo dos movimentos populares do período, como o movimento sindical e o estudantil. No plano externo, a inspiração veio da luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos e de organizações políticas, como os Panteras Negras, e dos movimentos de emancipação dos países africanos. Neste momento o Movimento Negro buscou sua formação ideológica no marxismo trotskista, pois entendiam que luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anti-capitalista. Para os militantes da época, o capitalismo era um sistema que alimentava e se beneficiava com o racismo. Dessa forma, era somente com a derrubada desse sistema que se construiria uma sociedade igualitária onde seria possível a superação do preconceito racial. Nesta fase, o Programa de Ações do Movimento Negro defendia a desmistificação da democracia racial brasileira, a organização política da população negra, a transformação do Movimento Negro em movimento de massas, a formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo, organização para enfrentar a violência policial, a organização de sindicatos e partidos políticos e a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. Segundo Domingues este foi o período em que o Movimento Negro passou a interferir de forma significativa no âmbito da educação, com o propósito de revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, na capacitação de professores, na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e na luta pela inclusão do ensino da História da África nos currículos escolares.¹⁷⁴ Dessa forma, foi a partir das ações e da interferência do Movimento Negro que passou a existir a revisão e o cuidado para que o material didático produzido não propagasse a depreciação da população negra e a discriminação racial.

De acordo com Circe Bittencourt, o material didático funciona como suporte de conhecimento no ensino de história, portanto a escolha torna-se um ponto estratégico que envolve comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. “O material didático por ser instrumento do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino.”¹⁷⁵ Um dos instrumentos de trabalho mais usados na tradição escolar é o livro didático. Esses fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos e são objetos culturais de difícil definição. Por esta razão, os conteúdos

¹⁷⁴DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro...op.cit.p. 113.

¹⁷⁵BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes...op. cit. p. 288.

dos livros didáticos tem sido alvo de estudos críticos, pois estes reproduziam preconceitos e visões estereotipadas de determinados grupos sociais.

Segundo Ricardo Oriá, no caso do negro brasileiro, era comum se encontrar nos livros didáticos expressões e ilustrações que reforçavam a visão elitista e excludente que tentou mascarar as contradições e os conflitos dos diferentes grupos sociais, desprezando o papel das minorias tais como negros, índios e mulheres no processo histórico. Portanto, o livro didático ao mesmo tempo em que cumpria a sua função educativa, de informar e “formar” gerações, também contribuía para difundir e perpetuar ideias, valores, preconceitos e visões deturpadas sobre o negro no Brasil. Segundo o autor, de modo geral, o negro sempre foi representado no livro didático como o preguiçoso, o animal, o selvagem, o favelado, o palhaço, exercendo atividades inferiores, sem família ou origem, depreciado por sua aparência e por seus valores culturais.¹⁷⁶

Portanto, ao se abordar a história da África e da Cultura Negra no Brasil, consideramos fundamental identificarmos que tipo de conhecimento histórico passou a ser produzido sobre o tema, e principalmente como esse conhecimento é abordado na disciplina de história através do livro didático. Intencionando verificar os avanços provocados pela forte intervenção do Movimento Negro na educação que questionou a imagem do negro brasileiro difundida pela historiografia do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro atrelada a educação, principalmente após a aprovação da lei 10.639/03, é que analisamos neste capítulo dois livros didáticos que foram indicados como fontes de referência pelos professores durante a pesquisa. As obras fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e foram adquiridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação após serem avaliados pelo Ministério da Educação.

O primeiro livro didático analisado foi o da autora Marina de Mello e Souza, intitulado “África e Brasil Africano”, da editora Ática (2008). A obra está dividida em seis capítulos e segundo a autora o objetivo durante a elaboração do texto foi:

Mostrar o que existe de africano no Brasil e contar coisas da África que ainda são pouco conhecidas entre nós. [...] Abordar conteúdos que trazem para a sala de aula a história da África e do Brasil africano, [...] levar à reflexão sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e

¹⁷⁶ORÍÁ, Ricardo. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. Simpósio Nacional de História, Recife: Pernambuco, 1995. Disponível em: www.periodicos.unb.br. Acesso em: 01/04/17.

comportamentos de respeito, solidariedade e tolerância [...] levantar a bandeira de combate ao racismo e às discriminações que atingem em particular a população negra.¹⁷⁷

No primeiro capítulo a autora traça um perfil do continente africano retratando fisicamente a África, seus mares, principais rios, florestas e savanas. Na sequência relata a variedade de povos que existiam naquele espaço territorial antes do contato com os europeus e como esses grupos estabeleciam contato entre si e com os povos de fora do continente.

No segundo capítulo, a autora aborda as formas de organização das sociedades africanas, usando como exemplo os grandes reinos como: os reinos do Sudão Ocidental, Gana e Mali; os reinos iorubás e daomeanos, Ifé e Benin; o reino do Congo e o reino dos povos Bantos, e Monomotapa. Na sequência a autora relata as trocas comerciais entre as populações da África demonstrando que o comércio foi a atividade mais presente na história das várias regiões do continente, e por meio dele as sociedades mantinham contato umas com as outras. Ainda nesta seção há uma breve abordagem sobre o papel da religião e a sua importância nas sociedades africanas, afirmando que esta “era um elemento central em todas as sociedades africanas [...] presentes no exercício do poder, na aplicação das normas de convivência do grupo, na garantia da harmonia e do bem estar da comunidade.”¹⁷⁸

O comércio de escravizados e a escravidão foi abordado pela autora no terceiro capítulo. Ela inicia a seção descrevendo como era o processo de escravização no continente antes do tráfico negreiro e segue explicando a modificação da prática no contato com os europeus. Há também neste capítulo preocupação em demonstrar como se deu o processo de implantação da produção de cana de açúcar associado ao uso do trabalho escravo durante a exploração colonial, quais eram os principais portos de embarque, os reinos africanos envolvidos no comércio de escravizados e o impacto causado pela retirada dessas populações nas sociedades africanas.

Os africanos e seus descendentes no Brasil são tratados pela autora no quarto capítulo. No início desta fase, é feito um panorama explicando como o processo de exploração da colônia Brasil se associou com implantação do trabalho escravo das populações vindas da África. Na sequência há uma identificação de quem eram esses africanos que foram trazidos para o Brasil, suas origens no continente africano e como se deu a interação desses grupos em

¹⁷⁷SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil Africano. São Paulo: Ática, 2008, p. 07.

¹⁷⁸ Ibid, p. 45.

solo brasileiro, destacando as relações dos escravizados entre si, com os crioulos e com os senhores.

Nesta seção há um destaque às várias formas de resistência à escravização, incluindo as várias organizações quilombolas e o movimento abolicionista. Existe também a abordagem sobre as novas identidades dos africanos formadas no Brasil a partir da aprendizagem do português, das relações com os senhores e com seus conterrâneos vindos de outros pontos da África. Há uma discussão sobre a importância do catolicismo negro e a organização das irmandades na construção de laços de solidariedade entre os escravizados e do papel da religião africana na reconstrução “dos novos laços de solidariedade, novas identidades e das novas comunidades africanas no Brasil”¹⁷⁹. Neste ponto a autora enfatiza o quanto a reconstrução desses laços aproximou o continente africano do Brasil.

O negro na sociedade brasileira contemporânea foi discutido no quinto capítulo. Neste ponto a autora procurou retratar a situação do negro com o fim da escravidão e substituição do trabalho escravo pela mão-de-obra do imigrante e as políticas de branqueamento. Também aborda a questão da mestiçagem no Brasil, salientando que esta foi vista como uma tentativa de apagar o passado escravista, diluindo a população negra através da importação dos grupos europeus a partir do século XIX. Há uma ênfase por parte da autora em demonstrar que mesmo que a partir da década de 1930 alguns símbolos da cultura negra tenham sido eleitos como ícones nacionais, como a capoeira e o carnaval, por exemplo, isso não significou a superação do preconceito e da discriminação contra negros e mestiços. “A suspeita que um dia recaiu sobre o negro, sempre um possível escravo, continuava a pairar sobre os indivíduos de pele mais escura: um arruaceiro ou contraventor em potencial aos olhos da classe dominante.”¹⁸⁰

No quinto capítulo ainda foram citadas as manifestações culturais afro-brasileiras, como a religiosidade, as danças, as festas, as músicas e a arte. Discute-se também a luta pela igualdade, apresentando as ações afirmativas¹⁸¹ e a obrigatoriedade do ensino da história da

¹⁷⁹SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil Africano...* op. cit , p. 110.

¹⁸⁰ Ibid, p. 130

¹⁸¹De acordo com Contins e Santana, as políticas de Ação Afirmativa tem como função específica a promoção de oportunidades iguais para as pessoas vitimadas por discriminação. CONTINS, M.; SANTANA, L.C.O. O Movimento Negro e a questão afirmativa. *Estudos Feministas*, IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, v.4, n.I, 1996, p. 210. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>. Acesso em: 30/08/2017.

África e da Cultura Afro Brasileira nas escolas como elementos fundamentais na superação do preconceito e da maneira como retratamos os povos africanos e o negro brasileiro no processo de formação do país.

No sexto e último capítulo a autora discute o impacto da intervenção europeia no continente africano. Segundo ela, “passou a existir na África uma situação muito parecida com a América colonial”¹⁸² com a fundação de novas cidades nos moldes europeus. A população passou a ler e a escrever adotando a religião e os costumes dos brancos ocidentais. Também há uma descrição da ocupação colonial com destaque para a Conferência de Berlim, as principais expedições de exploração do interior e a ação dos missionários no continente. O último ponto deste capítulo aborda brevemente as ações de contestação à dominação colonial, e o movimento pan-africano. O livro é encerrado com os graves problemas sociais gerados pela exploração excessiva do continente e a atual fragilidade dos países africanos diante do mundo exterior.

Durante a leitura deste livro didático fica muito evidente a contestação das ideias difundidas durante o século XIX, de que África estava isolada do restante do mundo a espera dos europeus para conduzir seus povos à “civilização”. Pelo contrário, a obra demonstra a interação de grupos humanos que eram autossuficientes em termos de organização social, cultural e econômica. O impacto do tráfico negreiro e suas implicações nas sociedades africanas foi descrito com precisão enfatizando todas as consequências geradas pela diáspora no período colonial, tanto para o continente africano como para as sociedades coloniais que receberam essas populações. Quanto à relação África-Brasil, a autora consegue relatar pontos cruciais que apresentam o negro brasileiro, apesar da condição de escravizado, como agente ativo na história do Brasil, contrariando a representação construída pelos historiadores brasileiros antes e depois da história oficial criada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e difundida através da educação que via nos descendentes das populações africanas um contingente de “selvagens” e sem participação efetiva no processo histórico do país.

O segundo livro didático analisado foi: *Estudar História: das origens do homem à era digital*, 9º ano, da autora Patrícia Ramos Braick, editora Moderna (2015). A obra está dividida em quatorze capítulos e diferente do livro anterior, que tratava exclusivamente a abordagem da história da África e da cultura negra no Brasil, explora temas diversos. Durante a leitura de

¹⁸²SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil Africano...* op. cit., p. 149.

apresentação do livro, a autora tem como objetivo estabelecer uma relação do mundo tecnológico com o ensino de história buscando oferecer:

[...] Diferentes tipos de leitura, tirinhas, sugestões de filmes, roteiros de navegação em sites, infográfico, entre muitas outras coisas que vão ampliar seu gosto pela leitura, instigar sua curiosidade pelo conhecimento e ajudá-lo a atuar criticamente na sociedade, compreendendo a importância de ser um cidadão solidário, tolerante e participativo [...].¹⁸³

Portanto, os capítulos analisados foram os que tratavam de eventos referentes à história da África e a história do Brasil, com a finalidade de verificarmos como foi a abordagem da autora em relação ao continente africano e à figura do negro brasileiro.

Entre os vários temas tratados na obra, a autora se refere a história da África em dois momentos. No primeiro capítulo, intitulado “O imperialismo na Ásia e na África” e no capítulo nove, “As independências na África e na Índia”. Na seção que se refere ao imperialismo na Ásia e na África, há uma explicação detalhada sobre a economia na Europa durante a segunda metade do século XIX, uma descrição das principais invenções da segunda revolução industrial e sobre a crise no sistema financeiro do período. Após esclarecer esses fatos, a autora passa à abordagem sobre a expansão imperialista e a busca pela ampliação do capital financeiro. É na esteira desses acontecimentos que a autora apresentou o domínio da África pelas potências imperialistas, tratando de temas como a exploração do interior do continente, do “fardo do homem branco” e a Conferência de Berlim. Durante estas discussões, fica muito clara de contestação da ideia de “barbárie” e da necessidade de uma “missão civilizadora” por parte dos europeus no continente. A autora apresenta brevemente dois movimentos de resistência à ocupação europeia: a Rebelião Ashanti e a Revolta Maji Maji.¹⁸⁴

A autora volta a falar na África no capítulo nove com o título “As independências na África e na Índia”, com enfoque no movimento pan-africano, no surgimento de uma elite colonial e no choque dos interesses desses grupos com os interesses da metrópole e no desencadeamento da crise no sistema colonial africano. Há também uma explicação sobre os movimentos pela conquista da independência, com destaque para a figura de Kwame Nkruma, tanto na emancipação de Gana como em sua influência na organização da primeira Conferência dos Estados Africanos Independentes e na criação da Organização da Unidade

¹⁸³BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar história: das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2015, p. 03.

¹⁸⁴ Ibid, p. 21, 22.

Africana (OUA). A Revolução dos Cravos e o fim do império português na África, o apartheid na África do Sul e o personagem de Nelson Mandela são abordados de forma muito breve.¹⁸⁵

Nos capítulos que se referem a história do Brasil encontramos a figura do Almirante negro João Cândido, no box intitulado “Amplie seu conhecimento”¹⁸⁶ durante uma brevíssima abordagem sobre a Revolta da Chibata, fato que aconteceu durante a primeira república. Nos períodos que retratam a “Era Vargas”, “O Brasil entre duas ditaduras”, “Os governos militares”, não existe qualquer menção a atividade política da população negra no país ou das ações do Movimento Negro. A autora só se reporta a questão do negro no Brasil no momento em que discorre sobre “A volta da democracia ao Brasil” apresentando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que apontam as diferenças sociais entre negros e brancos e discutindo brevemente os programas de ações afirmativas.¹⁸⁷

Diante das análises de ambos os livros podemos perceber que houve um avanço significativo na questão da representação do negro e do continente africano na historiografia didática, pois as autoras, em maior ou menor escala, buscaram apresentar tanto as populações africanas como o negro brasileiro como agentes históricos, demonstrando a luta e o protagonismo histórico desses grupos diante da dominação europeia nos diferentes períodos da história. Mesmo no livro “Estudar história: das origens do homem à era digital”, onde personagens negros praticamente não aparecem, durante poucas referências pode-se perceber que existe uma preocupação por parte da autora em questionar a concepção eurocêntrica que durante um longo período norteou não só a sociedade, mas também a educação no Brasil.

Buscando finalizar esta seção, recorreremos novamente às observações da autora Circe Bittencourt no que se refere aos livros didáticos. Segundo ela, estes apontam para muitas deficiências em termos de conteúdos, sempre existem lacunas, sendo impossível existir um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar e contemplar todos os problemas do ensino. O livro didático possui vantagens e desvantagens. Portanto, o objetivo deste capítulo foi o de verificar a representação da história da África e do negro no Brasil em diferentes momentos com a finalidade de identificarmos os avanços ocorridos, principalmente após a aprovação da lei 10.639/03, na apresentação desses personagens como produto cultural nos livros didáticos,

¹⁸⁵ BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar história: das origens...* op. cit, p. 166-176.

¹⁸⁶ *Ibid*, p. 43.

¹⁸⁷ *Ibid*, p. 249, 250.

suportes de conhecimento nos bancos escolares. Neste sentido, pode-se perceber um avanço significativo e uma preocupação em reproduzir quadros históricos, imagens e textos didáticos direcionados a observação e ao questionamento das representações historicamente construídas.

4. O LUGAR DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Ao falar sobre os sistemas simbólicos, Bourdieu refere-se a estes como fontes capazes de construir a realidade e estabelecer uma ordem sobre o sentido imediato do mundo. Estes símbolos são instrumentos de interação social e funcionam como mecanismos de conhecimento e de comunicação que tornam possível o consenso e a reprodução de uma determinada ordem social. Para ele, as relações de comunicação estão sempre associadas às relações de poder, que dependem, tanto na forma, como no conteúdo, do poder material e simbólico acumulado pelos agentes e pelas instituições envolvidas nessas relações, pois enquanto instrumentos de imposição ou de legitimação, os sistemas simbólicos cumprem uma função política que contribui para assegurar a dominação de um grupo ou de uma determinada cultura sobre as demais.

As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme os seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta que diretamente, nos conflitos sociais simbólicos da vida cotidiana, que por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica [...] na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima [...] quer dizer, do poder de impor – e mesmo inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social.¹⁸⁸

No corpo social brasileiro, a dominação se assenta no poder econômico e se legitima através do poder simbólico, particularmente no que se refere a negros e índios. Este poder não reside na força, mas nos símbolos que sempre definiram as relações sociais entre brancos e negros no país. Neste sentido Darcy Ribeiro, em seu clássico “O povo brasileiro”, descreveu a cúpula brasileira como tendo duas forças antagônicas, que ao mesmo tempo se completam entre si, onde de um lado está o patronato de empresários, cujo poder vem da riqueza através da exploração econômica e, do outro, um patriarcado, do qual o mando decorre do desempenho de cargos, tal como o general, o deputado, o bispo, o líder sindical e tantos outros enriquecidos que aspiraram além de riqueza, o poder de definir os destinos alheios. Além desse grupo que sempre estabeleceu o ritmo das relações sociais no país, também se expandiu o estamento gerencial das empresas estrangeiras, que passaram a constituir um setor predominante associado às camadas mais altas da sociedade. Estas empresas empregam os

¹⁸⁸BOUDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989, p. 12. Disponível em: http://lpeqi.quimica.ufg.br/up/426/o/BOURDIEU_Pierre._O_poder_simb%C3%B3lico.pdf. Acesso em: outubro, 2016.

tecnocratas mais competentes e também controlam a mídia, elegem parlamentares, governantes e formam a opinião pública.¹⁸⁹

Segundo Darcy, abaixo desses grupos, ficam as classes intermediárias, todos os que estão dispostos a prestarem honras aos grupos dominantes, buscando com isso usufruir de alguma vantagem. A camada mais baixa da população, formada pelos trabalhadores e pelos homens “comuns”, é o grande grupo, são os “marginais”, e entre eles, estão majoritariamente, negros e mestiços. Estes ocupam as favelas e das periferias, crescem o número de desempregados, de empregadas domésticas e de prostitutas, dentre outras tantas situações de vulnerabilidade. Encontram-se entre os mais baixos índices de escolaridade e integram a vida social somente no que corresponde ao sistema produtivo e ao mercado consumidor. Já o grupo dominante, em termos de números populacionais, é insignificante, porém, graças ao apoio das camadas intermediárias, que funcionam ora como atenuantes, ora como agravantes das tensões sociais, asseguram o poder efetivo sobre toda a sociedade mantendo a ordem e abortando toda e qualquer transformação social.

A estratificação social gerada historicamente tem também como característica a racionalidade resultante de sua montagem como negócio que a uns privilegia e enobrece, fazendo-os donos da vida, e aos demais subjuga e degrada como objeto de enriquecimento alheio. Esse caráter intencional do empreendimento faz do Brasil, ainda hoje, menos uma sociedade do que uma feitoria, porque não estrutura a população para o preenchimento de suas condições de sobrevivência e progresso, mas para enriquecer uma camada senhorial voltada para entender às solicitações exógenas.¹⁹⁰

São essas características complementares que permitem que a camada mais alta da sociedade brasileira encare o povo como mera força de trabalho, sem outros direitos senão o de comer para repor suas energias, a fim gastá-la trabalhando novamente. No caso do Brasil, onde as classes altas se formaram lidando com escravizados, tidos como objetos, peças das quais tirava-se o maior proveito possível e depois descartava-se, as relações continuam as mesmas, pois as ações desses grupos estão impregnadas pelos mesmos valores. Isso é um indicativo de que o processo de degradação do caráter do homem brasileiro que pertence à classe dominante foi profundo, pois “ele está enfermo de desigualdade, enquanto o [...] ex escravo está condenado à dignidade dos lutadores pela liberdade, os senhores e seus

¹⁸⁹RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 208.

¹⁹⁰Ibid, p. 212.

descendentes estão condenados ao contrário, ao opróbio de lutadores pela manutenção da desigualdade e da opressão.”¹⁹¹

No Brasil a classe dominante dividiu sua conduta em dois estilos contrários entre si: um foi presidido pela cordialidade em relação a seus pares; e a outra, foi marcada pelo descaso no tratamento com os que lhes são socialmente inferiores. De acordo com Darcy Ribeiro, os subprodutos mais característicos desse sistema foram o coronel e o cabra, gerados socialmente como tipos humanos opostos, substituídos hoje, pelo gerente e pelo boia fria. O primeiro, comerciou sua produção nas cidades, onde viveu temporadas e educou seus filhos, foi um homem em todo valor da expressão, um cidadão prestante a pátria. O segundo, nasceu e viveu dentro do cercado da fazenda, possuindo como bens apenas as ferramentas que ele mesmo fabricou. Devotado ao patrão, foi mantido no analfabetismo e na ignorância, sem jamais alcançar as condições mínimas que lhe propiciassem o exercício da cidadania. Ambos representam produtos humanos naturais, necessários a uma ordem que tinha no fazendeiro sua expressão mais nobre.¹⁹²

Nesse contexto social, os brasileiros jamais puderam desenvolver instituições democráticas, pois nem mesmo as instituições republicanas, que adotadas formalmente para justificar as novas formas de exercício de poder das classes dominantes, conseguiram ter agentes junto ao povo. No mundo rural, por exemplo, a mudança no regime jamais afetou os grandes proprietários, que dirigiram a seu modo a repressão policial e o sistema de instituições da propriedade tanto durante o período Colonial, Imperial ou Republicano, exercendo assim, desde sempre o poder hegemônico sobre a terra. A uma sociedade nascida deste processo, é inevitável a herança da incapacidade de assegurar um padrão de vida modestamente digno para a maioria da população. É uma sociedade praticamente inapta à criação de cidadãos livres, e conseqüentemente, inviável à construção de uma vida social democrática.

Não é por acaso [...] que o Brasil passa de colônia a nação independente e de Monarquia a República, sem que a ordem fazendeira seja afetada e sem que o povo perceba. Todas as nossas instituições políticas constituem superfetações de um poder efetivo que se mantém intocado [...].¹⁹³

¹⁹¹RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro... op. cit. p. 217.

¹⁹²Ibid, p.217, 218.

¹⁹³Ibid, p. 219.

Além da distância que separa ricos e pobres, a esta se acresce a discriminação racial que pesa sobre negros e índios. Especialmente no caso do negro, aqui em questão, este tem em seu drama histórico o paradoxo de “quem pode ganhar mil batalhas sem vencer a guerra, mas não pode perder nenhuma”¹⁹⁴. Entretanto, a luta mais árdua do negro brasileiro, descendente de africano foi, e ainda é, a conquista de um lugar e de um papel legítimo na sociedade nacional. Pois este foi incorporado a ela à força e ajudou a construí-la, porém, nesse esforço, se desfez, sendo obrigado a viver a partir de sua total negação enquanto ser social.

Mesmo hoje, as classes dominantes do Brasil, formadas por filhos e netos dos senhores de escravos, demonstram diante do negro a mesma, (e porque já não dizer histórica) atitude de desprezo. Para seus pais, os senhores de engenho, tanto o negro como seus descendentes eram meras máquina de trabalho, objetos que quando se desgastavam eram substituídos facilmente por outros. Para seus descendentes, os grandes empresários e políticos do país, o negro e seus descendentes, mesmo livres, continuam sendo o que existe de mais vulgar no corpo social da nação, e a justificativa são as de sempre: pela preguiça, pela ignorância e pela criminalidade, entre tantas outras deformidades que, no ponto de vista desses grupos, são e sempre lhes foram inatas.

No Brasil, todos os descendentes de africanos são tidos, de forma consensual, como responsáveis por suas próprias desgraças, explicadas como características da “raça” e não como resultado da escravidão e da opressão. A nação brasileira comandada por gente dessa mentalidade, nunca fez nada pela população negra que a construiu. Pelo contrário, negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, privou-lhes do acesso à escola e de qualquer ordem de assistência, condenando-a a discriminação e a opressão. Numa sociedade onde o negro é considerado como culpado de sua penúria, seu sofrimento não desperta nenhuma solidariedade e muito menos a indignação. Como consequência, o destino da maioria dessa população está relegada a miséria e a ignorância. A mentalidade que prevalece no país alimenta uma expectativa de assimilação, acredita-se que os negros desaparecerão através do “branqueamento” progressivo. “Desse modo, devemos configurar no futuro uma população morena em cada família. Por imperativo genético, terá por vezes, ocasionalmente, uma negrinha retinta ou um branquinho desbotado.”¹⁹⁵

¹⁹⁴RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro... op. cit. p. 220.

¹⁹⁵Ibid, p. 224.

Uma das características distintas do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial, e sim sobre a cor da pele. Nessa ordem, o negro é o negro retinto, o seu descendente já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele for mais clara, o sujeito já é incorporado na parcela de população branca. Acrescentamos aqui, outro fenômeno do racismo brasileiro, onde a “branqueamento” pode acontecer devido a fenômenos sociais ou culturais, no caso de pessoas negras que ascendem socialmente, e a partir disso passam a integrar grupos de convivências dos brancos, pois “a definição brasileira de negro não pode corresponder a um artista ou a um profissional exitoso.”¹⁹⁶

Segundo Lilia Moritz Schwarcz, diferente de outros países, onde a base objetiva da discriminação é a origem e quantidade de sangue negro ou branco, no Brasil os padrões são bem mais flexíveis, uma vez que dependem da contingência do momento, como por exemplo, a situação social e a origem cultural. Uma pessoa pode se definir mais ou menos branca em função de quem faz a pergunta, do contexto em que se encontra ou da situação econômica que vivencia. Como ilustração dessas colocações, a autora usa como exemplo a passagem citada pelo viajante francês Saint-Hilaire, que em pleno século XIX, percorrendo o interior de Minas Gerais deparou-se com uma pequena milícia e logo indagou pelo chefe. Um dos membros apontou então para um soldado e foi quando o francês reagiu dizendo: “É aquele negro lá?” Ao que o mesmo oficial respondeu: “Não, ele não pode ser negro, uma vez que é chefe.”¹⁹⁷

O mesmo fenômeno ocorre em um jogo em Heliópolis, São Paulo, quando pouco antes do natal, se realiza uma partida de futebol chamada de “Pretos X Brancos”¹⁹⁸, onde teoricamente são onze jogadores negros contra onze jogadores brancos. No entanto, a cada ano os esportistas mudam de time como se trocassem de roupa. Segundo Schwarcz, melhor do que a versatilidade são as explicações, pois os atletas que mudam de lado dizem ter “branqueado” porque enriqueceram, subiram na vida ou porque simplesmente se sentem

¹⁹⁶RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro... op. cit. p. 225.

¹⁹⁷SCHWARCZ, Lilia M. Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia M. (orgs). Cidadania, um projeto em construção: minorias justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012, pp. 94-107.

¹⁹⁸Sobre esta partida de futebol ver: Documentário “Preto contra Branco”, dirigido por Wagner Morales, produzido pela Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, Fundação Padre Anchieta, TV Cultura e Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais (ABEPEC), 2004. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r_xkDHHGWx8 . Acesso: novembro, 2017.

“mais brancos”. O que também chama a atenção, neste caso, é que são raros os jogadores que afirmam estarem “mais pretos”, o que indica que no Brasil a cor da pele é dublê da raça e da classe social, tornando-se negociável.¹⁹⁹

Essa forma peculiar do racismo na sociedade brasileira decorre de uma situação em que a mestiçagem é louvada. Pois como surgimos do cruzamento de brancos com multidões de mulheres índias e negras, a mestiçagem é configurada como “democracia racial”. Esse racismo disfarçado através do cruzamento entre brancos, negros e índios dá a si mesmo uma imagem, totalmente falsa de sociabilidade, quando na verdade desarma o negro para lutar contra a pobreza que lhe foi historicamente imposta e dissimula a violência social que o submete. Essa forma particular do racismo no Brasil criou uma aparente fluidez nas relações interraciais, servindo para desarticular o negro de sua luta específica. Durante muito tempo o discurso de uma suposta “democracia racial brasileira” funcionou como contenção na luta das populações negras pela igualdade e pelo respeito enquanto cidadãos brasileiros, fato que se relaciona diretamente a uma mudança na estrutura social e não a um discurso historicamente cristalizado.

4.1 O LUGAR NEGRO NOS BANCOS ESCOLARES DO BRASIL

Quando propomos uma investigação sobre a representação da África e do negro brasileiro nas escolas da região do Alto Uruguai é inevitável à abordagem sobre os aspectos curriculares. Uma vez que a lei 10.639/03 propõe a inclusão da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas do Brasil, esta regra também está propondo uma reforma nos currículos da educação da nação, sendo necessário reorganizar a abordagem dos conteúdos referentes a estes temas.

De acordo com Gimeno Sacristán, o currículo em si, pode ser analisado a partir de cinco âmbitos: o primeiro refere-se à função social, como ponte entre a sociedade e a escola; o segundo como plano educativo composto por diferentes aspectos, experiências e conteúdos. O terceiro, como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-los. O quarto ponto refere-se ao campo prático, a análise dos processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma

¹⁹⁹SCHWARCZ, Lilia M. (orgs). Cidadania, um projeto em construção... op. cit. pp. 94-107.

perspectiva que lhes dote de conteúdo. Relaciona o estudo ao território de intersecção de práticas diversas que não se refere apenas aos processos pedagógicos, interações e comunicações educativas, mas sustenta o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação. O quinto e último ponto defendido pelo autor refere-se ao currículo como um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos esses temas.²⁰⁰

Na opinião de Sacristán, é da análise de todos esses pontos que resulta o conceito essencial que busca compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola. O currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais de socialização que se atribui à educação escolarizada, o reflexo de determinado modelo educativo pelo qual necessariamente tem de haver a transformação de um tema controvertido e ideológico de difícil concretização num modelo ou proposição simples. O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos.

Segundo Sacristán, quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las em um determinado momento histórico e social, em um nível ou modalidade de educação, em uma trama institucional. O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária ou o de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização internas diferentes, porque são diferentes as funções sociais de cada nível e peculiares as realidades sociais e pedagógica que se criaram historicamente em torno dos mesmos. O currículo é uma práxis e não objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, uma expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas entre as quais se encontra a prática desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos. É uma prática na qual se estabelece

²⁰⁰SACRISTAN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Armed, 2000, p. 14, 15.

um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele e professores que o modelam.²⁰¹

O currículo é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. O currículo em seus conteúdos e nas formas através das quais nos apresenta, e se apresenta a professores e alunos, é uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar. Está carregado de saberes e pressupostos que é preciso decifrar. A escola, ou qualquer outro modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletivas frente à cultura que se concretiza e se transmite através do currículo. Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas explicitamente à instituição escolar, de socialização, formação, segregação ou interação social, necessariamente acaba tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo.²⁰²

Quando se fala do currículo com seleção particular de uma cultura, pensamos em uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos e que estes conteúdos pertencem aos diferentes âmbitos da ciência, das humanidades, das ciências sociais, das artes, da tecnologia, entre outros. Porém, a função educadora e socializadora da escola não se limita a isso. O currículo é o mecanismo pelo qual o conhecimento é distribuído socialmente, e assim, a natureza do saber distribuído pela escola se situa como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido, e dessa forma, este passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes que concordam com valores e crenças de grupos dominantes.²⁰³

Na sociedade o conhecimento sempre teve um papel relevante e progressivo cada vez mais decisivo, e por esta razão uma escola sem conteúdos culturais é uma proposta impossível de se tornar realidade, pois a legitimação do conhecimento proporcionado pelas instituições escolares é o que possibilita, ou não, a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos de uma sociedade.

²⁰¹SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo... op. cit. p. 15-17

²⁰² Ibid, p. 15-17.

²⁰³ Ibid, p. 19.

O grau e o tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm consequências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no status que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto.²⁰⁴

De acordo com Sacristán, se partimos do conceito de currículo como construção social, que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações, precisamos considerar as práticas pedagógicas que expressam uma influência significativa sobre o currículo e sua ligação a oito subsistemas. O primeiro subsistema refere-se ao âmbito da atividade político-administrativa, e cabe a ela a função de regular o currículo considerando o que é obrigatório para cada nível educativo. O segundo ponto refere-se à participação e o controle. De acordo com o autor, todo o currículo se insere em um determinado equilíbrio de divisão de poderes e isso implica necessariamente na participação do governo, escolas, associações e sindicatos, de professores, de pais e alunos, dos agentes científicos e culturais, entre outros, na decisão e na determinação de seus conteúdos e formas. E é isto que nos esclarece porque o currículo é um campo político e não apenas pedagógico e cultural. O terceiro ponto trata da ordenação do sistema educativo e tem o papel de regular a estrutura dos níveis e dos ciclos educativos, das modalidades e especialidades paralelas à educação, marcando precisamente as mudanças de progressão dos alunos. O quarto aspecto, reporta-se ao sistema de produção de meios, aos materiais didáticos diversos, como os livros didáticos, por exemplo, que na opinião do autor, são os verdadeiros agentes de elaboração e da concretização do currículo.²⁰⁵

O quinto ponto, menciona os ambientes de criação, tanto culturais quanto científicos. Segundo Sacristán, na medida em que o currículo é uma seleção de cultura, os fenômenos que afetam as instâncias de criação e difusão do saber têm uma incidência na seleção curricular. Assim, o currículo seria uma ponte entre as instituições que criam e recriam os saberes – a universidade – e os níveis educativos que os reproduzem. O sexto ponto, seria o subsistema técnico-pedagógico encarregado pela formação do professorado e que produz conceitualizações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa propondo modelos para entendê-las sugerindo esquemas para ordenar a prática relacionando-a ao currículo. Este subsistema é responsável por criar uma linguagem e um conhecimento especializado que atua como códigos modeladores de racionalização e legitimação das experiências culturais que são transmitidas através do currículo e das práticas pedagógicas.

²⁰⁴ SACRISTAN, J. Gimeno. O currículo... op. cit , p. 20

²⁰⁵ Idem.

Estas práticas costumam se expressar não apenas na seleção de conteúdos e em sua ordenação, “mas também na delimitação de objetivos específicos de índole pedagógica e em códigos que estruturam o currículo e seu desenvolvimento.”²⁰⁶

O subsistema da inovação é o sétimo ponto apontado por Sacristán. Este tange sobre a influência do significado pedagógico do currículo. Para ele nos sistemas educativos complexos, dentro de sociedades desenvolvidas, a sensibilidade sobre a qualidade do mesmo aumenta, sua renovação qualitativa ganha importância, os interesses de acomodação constante dos currículos às necessidades sociais também se tornam manifestos-funções dificilmente cumpridas por outros agentes que não aqueles especificamente dedicados à renovação escolar. O oitavo e último ponto abordado pelo autor é o prático pedagógico, o que comumente chamamos de ensino. Para ele, este é o processo no qual se comunicam e se fazem realidade as propostas curriculares condicionadas pelo campo institucional organizativo imediato e pelas influências dos subsistemas anteriores.

É através desses subsistemas, e em cada um deles, que se expressam as determinações sociais mais amplas, sendo o currículo o campo de operações múltiplas de forças e de determinações diversas. A compreensão da realidade do currículo deve ser colocada como resultante dessas interações diversas. O que em um momento se configura e se objetiva como um projeto coerente, já é por si o resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos como econômicos, culturais, políticos e pedagógicos. O currículo em si configura o projeto de uma grande prática pedagógica, mas ao mesmo tempo é delimitado e limitado em seus significados concretos por esta mesma prática, que existe previamente antes de qualquer projeto curricular. Todos os subsistemas existem de antemão. Quando se quer implantar um projeto curricular novo e os mesmos mantêm relações de determinação recíprocas entre si, é o conjunto dessas relações que constituem o sistema curricular que é compressível apenas dentro de um determinado sistema social, que se traduz em processos sociais que se expressam através do currículo. “Nesse conjunto de interações se configura como objetivo, e é através das práticas concretas dentro do sistema geral e dos subsistemas parciais que podemos observar as funções que cumpre e os significados reais que adota.”²⁰⁷

²⁰⁶SACRISTAN, J. Gimeno. O currículo... op. cit. p. 25.

²⁰⁷ Ibid, p. 26.

Pensando nas relações sociais do Brasil, relacionando-as como elo entre escola e sociedade que se concretiza através do currículo, observamos que as classes dominantes, descendentes dos antigos senhores de escravos e dos barões do café, destinam aos descendentes de africanos um tratamento de total descaso dissimulado em uma aparente cordialidade. Neste processo, maquiado pelo mito da democracia racial, o negro é tido como o responsável pelo próprio fracasso, e o abismo social que separa brancos e negros sempre foi explicado à nação como sendo características inatas à “raça”, não como resultado do processo de escravidão. Dessa maneira o negro brasileiro é considerado como único culpado pela sua situação de subdesenvolvimento.

Essa peculiaridade do racismo brasileiro, onde o preconceito não reside na origem racial, mas exclusivamente na cor da pele, e que se disfarça na sociabilidade, encobre a violência social historicamente imposta à população negra. Como o currículo, em seus conteúdos e expressões, sempre apresenta uma opção historicamente configurada, esta mentalidade obviamente se faz presente na estrutura educacional do país. Se os interesses da sociedade brasileira se refletem naquilo que chamamos de ensino e a escola tem uma função socializadora, a instrução escolar no Brasil está impregnada desta mentalidade.

Sendo assim, concordamos com Sacristán quando este afirma que o currículo constitui-se em um campo de disputa não apenas cultural ou pedagógico, mas político, e as alterações provocadas pela lei que torna obrigatório o ensino de História da África e dos africanos no Brasil na educação básica implica na reavaliação de níveis e ciclos educativos, na escolha de novas fontes e materiais didáticos, na reavaliação e na reconstrução dos saberes sobre o tema, nos agentes escolares, pois estes são responsáveis por criar uma linguagem e um conhecimento especializado que inevitavelmente modela racionalidades e legitima as culturas que são transmitidas não só pelo currículo, mas através das práticas pedagógicas.

4.2 A HISTÓRIA DA ÁFRICA E A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO BRASILEIRO EM ESCOLAS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI

A luta pela democratização da educação no Brasil não é uma novidade, tanto que um dos defensores escola pública no país, Anísio Teixeira, já advogava que com efeito a todas as demais funções do Estado democrático se pressupunha a educação, e esta não era uma

consequência da democracia, mas sua base, o seu fundamento, a condição para a sua existência. Ao mesmo tempo, reconhecia que a nação brasileira jamais tivera de fato um regime democrático onde não houvesse uma distinção radical entre a classe dominante e o povo. Segundo Anísio, somos um país não apenas de distâncias geográficas, mas também de distâncias sociais, mentais, culturais, econômicas e raciais. E é por causa dessas distâncias que usamos tantas linguagens, temos uma língua para as festas e outra para a intimidade, uma para o povo, outra para o estrangeiro e outra para nossos “iguais”²⁰⁸. E porque não acrescentar as observações do autor a seguinte colocação: quando se trata das questões raciais, usa-se, em alto e bom som, o discurso da democracia racial e da harmonia entre as “raças” formadoras da nação, por outro lado, nas ações presentes na trama das relações sociais do cotidiano, efetiva-se o preconceito, a discriminação e até a mesmo a segregação de índios e negros. Dessa forma, a educação é vista não como o único, mas também, como um espaço onde estas hostilidades se fazem presentes.

Diante de tais fatos, o Estado brasileiro adotou desde 2003, uma série de políticas afirmativas com a finalidade de atender as exigências históricas feitas pelo Movimento Negro no sentido de incluir a população negra nos livros e currículos escolares do Brasil. Com esses argumentos a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada e a ela foram acrescentadas as seguintes recomendações:

Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto.

Altera a Lei 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 [...].

Art. 1º A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26 A, 79 A e 79 B:

Art. 26 A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º o conteúdo programático a que se refere caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

²⁰⁸TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para a Educação. In: ROCHA, João Augusto de Lima (org). Anísio em Movimento. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002, pp. 33-49.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito do todo o currículo escolar em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira [...].

Art, 79B. O calendário escolar incluíra o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.²⁰⁹

A lei 10.639/03, juntamente com um conjunto de outras políticas de ações afirmativas, simbolizou uma importante conquista social para a população negra, pois pela primeira vez as escolas do país deveriam, de forma obrigatória, abordar a história da África e de suas populações, reconhecendo a sua contribuição para a construção do Brasil. Porém, a obrigatoriedade da inclusão desses temas tanto no currículo, como nas práticas em sala de aula esbarraram na seguinte questão: o que se sabemos sobre a África? O que se sabemos sobre a cultura negra e sobre a figura do negro brasileiro?

Segundo a historiadora Marina de Mello e Souza raramente a história da África foi abordada quando frequentávamos a educação básica, e as pessoas mais antigas, que nasceram no início do século XX, talvez tenham aprendido algumas coisas a respeito dos grandes reinos africanos como Núbia, Mali ou Egito. Já para aqueles que nasceram depois da Segunda Guerra, a África praticamente não apareceu na escola, só existia nos filmes de Tarzan que passavam à tarde na televisão, nas imagens de animais majestosos como os grandes felinos e no negro de tanga de palha e lança em riste nas tirinhas de jornais.²¹⁰

Conscientes da ignorância sobre os temas relacionados à História da África e da Cultura Afro-brasileira, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, juntamente com uma equipe técnica, redigiu o Parecer 003/2004²¹¹ buscando expressar as regulamentações provocadas pela lei 10.639/03 na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O texto deste documento busca, como questão introdutória, oferecer uma resposta na área educacional à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade.

²⁰⁹Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, 2005, p.35.

²¹⁰SOUZA, Marina de Mello. A descoberta da África. In: FIGUEIREDO, Luciano (org). Raízes Africanas. Rio de Janeiro: Sabin, 2009, pp. 91-97.

²¹¹ Como o Parecer 003/2014 serviu como base do texto que posteriormente resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, optamos por utilizá-lo como referência para as discussões que nortearam a argumentação sobre a necessidade de se oferecer políticas de reparação, valorização e de reconhecimento da população afrodescendente na área da educação.

Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros [...] É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos [...].²¹²

As políticas de reparação expressas no Parecer 003/2004 exigiam que o Estado e a sociedade adotassem medidas para ressarcir os descendentes de africanos dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, pelas políticas de branqueamento e pela manutenção de privilégios para determinados grupos no pós-abolição e que para que se concretizassem iniciativas de combate ao racismo e todo tipo de discriminação, valorizando a diversidade daquilo que distingue a população negra dos outros grupos que formam a sociedade brasileira, apontando para a necessidade da reeducação das relações entre brancos e negros, de maneira que ambos se sintam valorizados.²¹³

No documento, a questão “raça” foi descrita como uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros no Brasil, onde estas aparentemente são simuladas como harmoniosas, mas que na prática, características físicas, como a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato dos olhos e do nariz, entre outros, determinam o lugar que os cidadãos que apresentam esses traços devem ocupar na sociedade. No Brasil, “ainda persiste uma imagem étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias de sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática.”²¹⁴

O papel da escola neste processo seria de combater o racismo, trabalhando pelo fim da desigualdade racial e social, se empenhando no empreendimento da reeducação das relações étnico-raciais. O documento reconhece que combater o preconceito racial não é uma tarefa exclusiva da escola e que o nascedouro das ações desta natureza não está na instituição escolar, porém como a escola reflete a sociedade, é inevitável que atitudes preconceituosas perpassem este ambiente.

²¹² Parecer 003/2004, publicado no Diário Oficial da União de 19/05/2004, p. 02. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> . Acesso em: abril de 2017.

²¹³ Ibid, p. 05.

²¹⁴ Idem.

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaços democráticos de produção e divulgação de conhecimentos e posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados das experiências de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escolas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.²¹⁵

O documento defendia a adoção de pedagogias de combate ao racismo e a discriminação, com o objetivo de positivar as relações étnico-raciais, de forma que ao negro fosse oferecida a possibilidade de orgulhar-se de sua origem africana; e ao branco fosse permitido a oportunidade de identificação da influência da cultura africana em seu jeito de ser, de viver e de se relacionar com o outro. A análise ressaltava, entre outros aspectos, que a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos da educação básica se tratava de uma decisão política com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação dos professores, onde era proposto não apenas uma mudança de foco, como a substituição de um currículo etnocêntrico por um afrocêntrico, mas a reformulação curricular na perspectiva da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Neste sentido, caberia à escola incluir no contexto dos estudos e das atividades diárias, as contribuições históricas e culturais dos grupos indígenas, asiáticos e africanos, não contemplando apenas o europeu. O Parecer 003/2004 também advertia sobre a necessidade de se ter clareza de que o artigo 26 A, acrescido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, provocaria não só a inclusão de novos conteúdos, mas a necessidade de se repensar as

[...] Relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. [...] Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de

²¹⁵ Parecer 003/2004... op. cit., p. 06.

desempenhar-se em áreas e competências que lhes permitam continuar a aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.²¹⁶

Intencionando demonstrar que cumprir a lei exigia também uma mudança na mentalidade e nas ações dos indivíduos, assim como das instituições e suas tradições culturais, o Parecer 003/2004 estabeleceu algumas determinações para nortear a abordagem sobre o tema. Dessa forma, o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira deveriam evitar distorções, envolvendo a articulação entre presente, passado e futuro no âmbito de diferentes circunstâncias e realidades do povo negro, e as ações deveriam ser desenvolvidas através de atividades curriculares, ou extracurriculares que buscassem compreender e interpretar as diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana, promovendo diálogos que estabelecessem a comunicação dos diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como a convivência respeitosa entre os diferentes valores, visões de mundo e de pensamentos que permeiam o ambiente escolar.²¹⁷

O ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira explicitado no Parecer 003/2004 deveria ser desenvolvido no cotidiano escolar, especialmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, assinalando as datas significativas como o 13 de maio, o 20 de setembro e 21 de março.²¹⁸ Ao se tratar da História da África, o documento recomendava tratar as perspectivas positivas, não se detendo apenas nas questões da miséria e das discriminações que atingem o continente, articulando aos tópicos pertinentes à história dos afrodescendentes no Brasil, destacando as contribuições das grandes civilizações africanas, como a egípcia, por exemplo, na constituição das ciências, das artes, na política, entre outros aspectos da sociedade atual, desenvolvendo projetos de estudos onde o objeto de pesquisa fosse à participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil e da história mundial. Para tanto, o Parecer 003/2004 recomendava que os estabelecimentos de Educação Básica do país providenciassem, entre outros aspectos, o apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco fosse a História da África e da Cultura Afro-brasileira,

²¹⁶ Parecer 003/2004 ... op. cit. p. 8, 9.

²¹⁷ Ibid, p.11.

²¹⁸ As respectivas data comemorativas correspondem: 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo, 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra e 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

juntamente com a educação das relações étnico-raciais, o mapeamento e a divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, além do levantamento das principais dúvidas e das dificuldades dos professores em relação ao trabalho com as questões raciais na escola. A articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisas, Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros, escolas, comunidades e movimentos sociais é um dos pontos que consideramos fundamentais neste trabalho:

[...] A introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análise das relações sociais e raciais no Brasil; conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.²¹⁹

Até este momento pudemos constatar que quando se trata da África e suas populações existe uma série de representações construídas historicamente. No caso do Brasil, como nos relatou a autora Lilia Moritz Schwarcz, a imagem dos descendentes de africanos foi moldada a partir da absorção das teorias racistas do século XIX pelas diferentes instituições que formaram os primeiros homens de ciência no país. Conseqüentemente, esta representação foi disseminada socialmente, e entre as ferramentas de divulgação dessas ideias está a educação. Portanto, abordar a História da África e da Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino significa não apenas alterar currículos, mas molestar a representação “harmoniosa” construída historicamente pela nossa “democracia racial”. Estas apresentações implicam diretamente em como descrevemos o continente africano, suas populações e em como vemos o negro brasileiro, acarretando de modo direto nas imagens que surgem em nossa mente ao falarmos sobre o tema. Ao pontuarmos as recomendações do Parecer 003/2004 que norteava a execução da lei 10.639/03, considerando o tempo transcorrido desde a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação incluindo a esta a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, desenvolvemos a presente pesquisa em escolas da região do Alto Uruguai gaúcho, com a finalidade de constatar se após promulgação da lei 10.639/03 é possível percebermos quais são as representações da história África e da figura do negro brasileiro feita pelos discentes das escolas da região.

²¹⁹ Parecer 003/2004 ... op. cit. p. 14.

Retomando aqui os conceitos de identidade e de representação tratados no capítulo teórico metodológico, Hall defende que representar significa conectar o sentido e a linguagem a uma cultura. A representação e a linguagem são elementos fundamentais no estudo de uma cultura. Pertencer a uma cultura é compartilhar o mesmo universo conceitual e linguístico. É dividir os mesmos mapas conceituais e extrair sentido deles através dos mesmos sistemas de linguagem. Dessa forma, o questionário respondido pelos 181 alunos, das 10 escolas participantes da pesquisa, tiveram questões que tinham por objetivo perceber como os discentes representavam em seus mapas conceituais a História da África, a Cultura Afro-Brasileira e a figura do negro brasileiro.

Como também vimos no capítulo teórico metodológico, toda a identidade humana é considerada histórica e, portanto, resultado de construções que forjam a partir das diferenças. Especialmente no caso do negro brasileiro, que deslocado de sua terra natal viu-se obrigado a negociar com as novas culturas sem ser assimilado por elas e sem perder completamente sua identidade. Dessa forma, a primeira questão aplicada aos alunos referia-se a questão da identidade. A pergunta foi: Você se declara branco, negro ou pardo? As respostas dadas pelos alunos são apresentadas no gráfico abaixo.

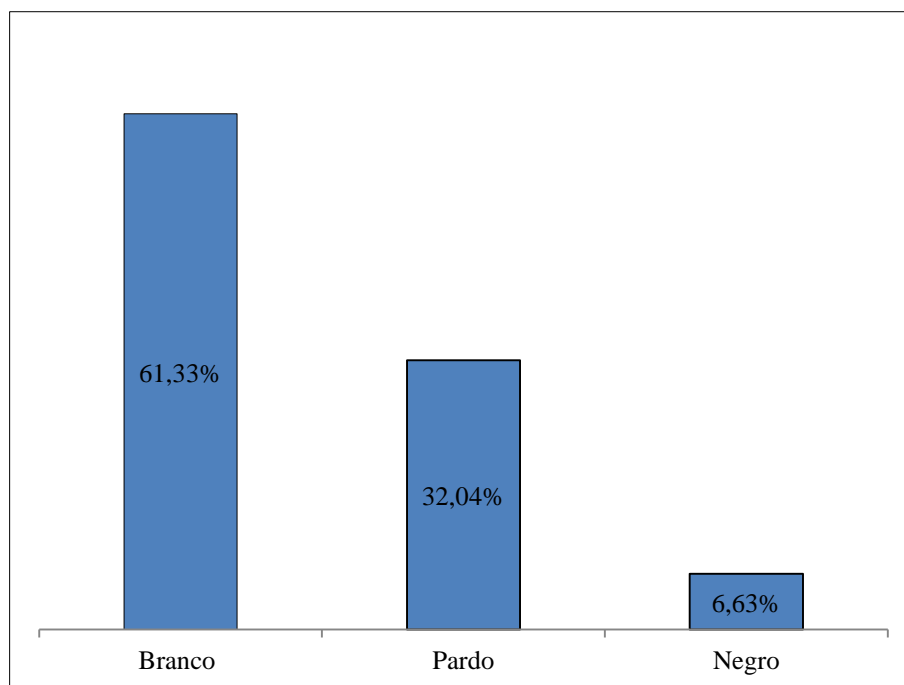


Figura 2 – Indicativo do pertencimento étnico dos alunos.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

Dos 181 alunos, 11 ou 6,63% se identificaram como negros. Destes, apenas cinco se auto descreveram através do desenho. Dos cinco desenhos apresentamos aqui os que possuíam maiores detalhes e ao analisarmos o autorretrato desses alunos, obtivemos as seguintes imagens.

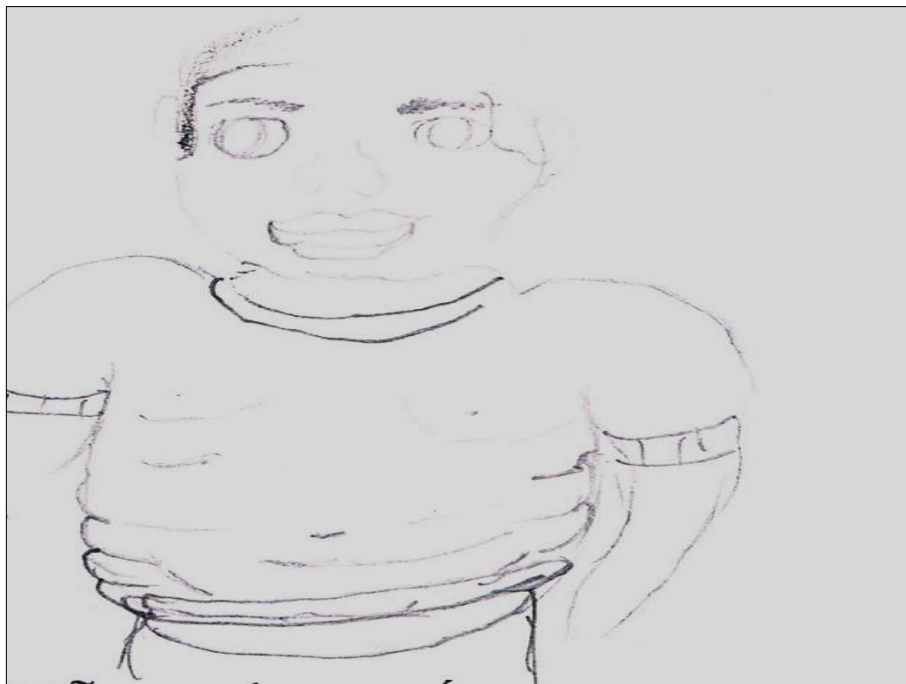


Figura 3 – Autorretrato de aluno que se declara negro.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.



Figura 4 – Autorretrato de aluno que se declara negro.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

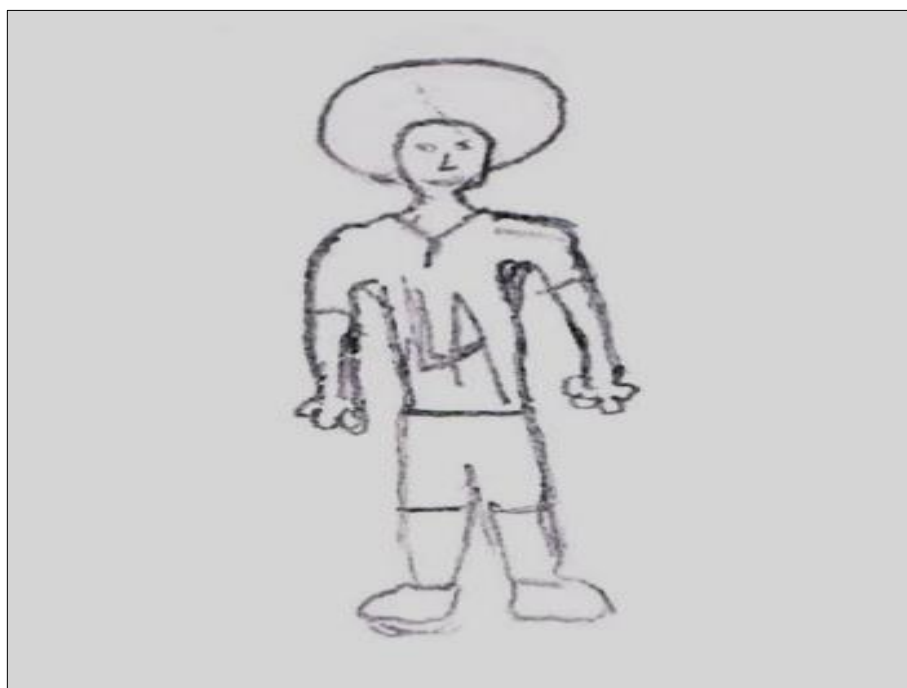


Figura 5 – Autorretrato de aluno que se declara negro.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

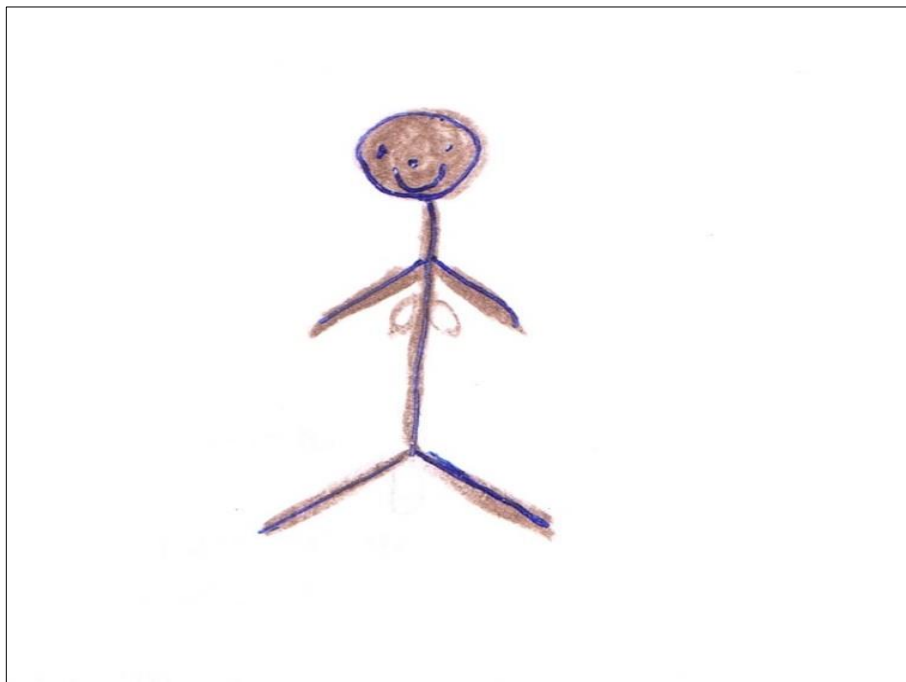


Figura 6 – Autorretrato de aluno se declara negro.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

Dos alunos negros que fizeram seus autorretratos, apenas um se “pinta” da cor escura. Os demais se desenharam, mas não se pintam, mantendo as formas sem preenchimento de cor, ou seja, declaram-se negros, mas retratam-se brancos. Esse fato pode estar relacionado com os apontamentos feitos por Liv Sovik. Segundo a autora, no plano ideológico a “brancura” domina como critério de estética social. A “branquitude” não é só genética, é também uma questão de imagem, cercada de uma aura que carrega em si uma autoridade que permite trânsito e derruba barreiras. A “branquitude” no Brasil ocupa um lugar de poder, pois mesmo em um contexto de mistura de “raças”, o poder econômico e político ainda é homogeneamente branco. Isso somado a outras fontes de poder, como os meios de comunicação, por exemplo, faz com que mesmo diante da apresentação de imagens e de um discurso de mistura e da “boa” convivência racial, a representação que permanece no imaginário é a manutenção do poder de uma “pureza” branca.

Mesmo que a expansão da presença cultural afro-brasileira na mídia local, estadual e nacional não tenha sido inócua, um movimento cultural forte que promovia a diferença e a dignidade dos afrodescendentes não foi suficiente para romper o continuísmo do poder branco. Por isso, é necessário analisar a articulação silenciosa da hegemonia branca. Como o valor da branquitude se impõe em discursos que aparentemente não falam em identidades raciais ou valorizam identidades negras?

Sinais aparecem em discursos banais, do senso comum, que afirmam o privilégio branco inercialmente, falando do afeto que une desiguais.²²⁰

A segunda solicitação feita aos alunos foi: Escreva três palavras que aparecem em sua mente quando se fala em África. As palavras mais citadas pelos 181 alunos são apresentadas no gráfico que segue.

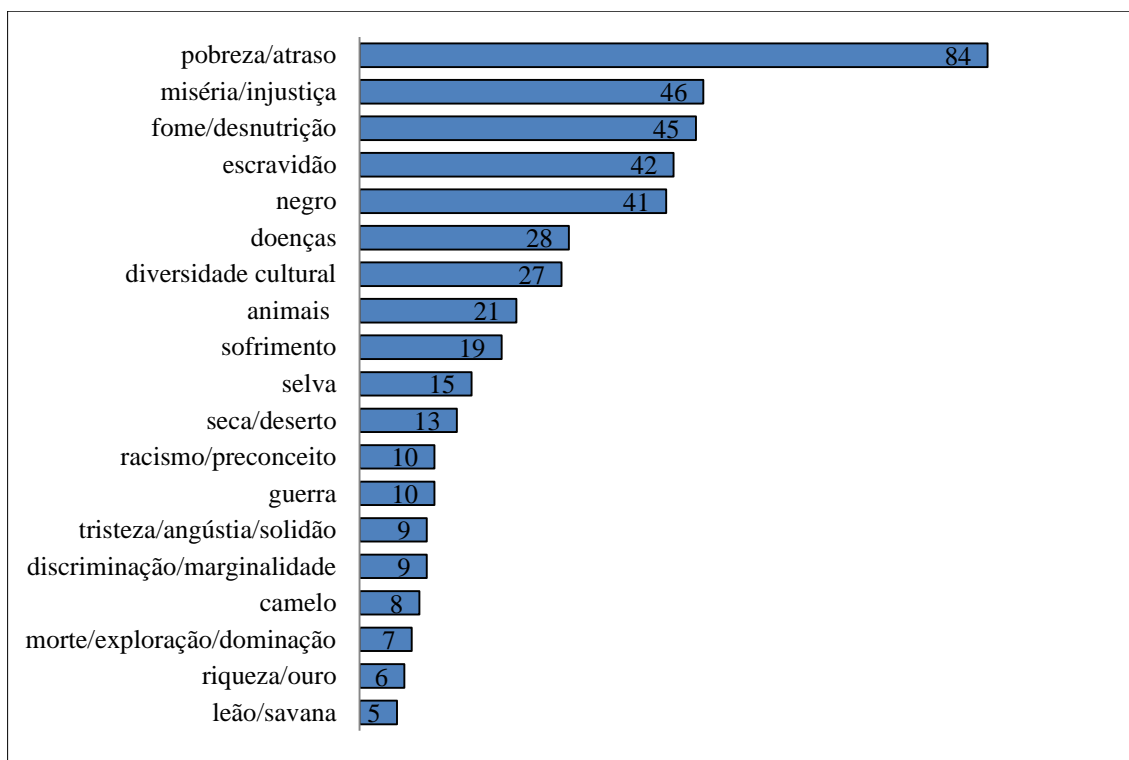


Figura 7 – As três palavras mais citadas pelos alunos quando se fala em África.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

Desconhecimento, isto é o que sugere a descrição dos alunos. A África para os discentes das escolas investigadas é percebida como um “mundo em agonia”²²¹. Passados mais de dez anos da promulgação da lei 10.639/30, a ideia que impera entre os alunos indica um continente povoado por uma diversidade de negros miseráveis, pobres, famintos, desnutridos, atrasados, tristes e doentes, que dividem este espaço seco e desértico com animais selvagens. Infelizmente, palavras como escravidão, guerra, morte, exploração e

²²⁰SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009, p. 40.

²²¹Expressão usada por Anderson Ribeiro Oliva no artigo: A história da África nos bancos escolares... op.cit.

dominação completam o quadro negativo do vocabulário que lembra o continente. Expressões positivas a respeito do continente praticamente não apareceram. Nas raras vezes em que foram citadas, referiam-se a esperança e a solidariedade, o que nos lembra o discurso civilizador do século XIX e a ideia de que é necessário “salvar a África”.

A análise desta questão aponta para a necessidade de mais informações sobre o continente, afinal um conjunto de 52 países, apesar das dificuldades enfrentadas, não pode continuar sendo descrito majoritariamente como miserável, atrasado, etc. Ao se trabalhar a História da África precisamos abandonar a ideia de que toda aquela extensão territorial apresenta uma única configuração. Precisamos ter em mente a ideia de que a economia, os costumes e a organização social de determinada região do Senegal, por exemplo, não é igual ao de uma região da África do Sul. Portanto, percebemos a necessidade de destruir a ideia de homogeneização quando se aborda a História da África.

Quando perguntamos aos discentes se existe preconceito racial no Brasil, obtivemos, de forma majoritária, o seguinte quadro:

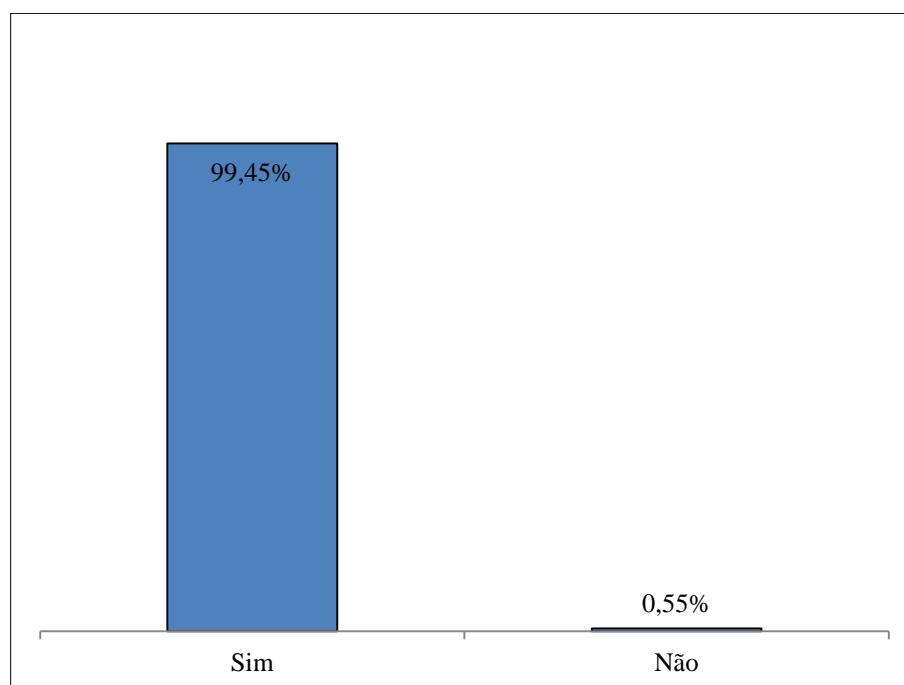


Figura 8 – Opinião dos alunos sobre a existência do preconceito racial no Brasil.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

As respostas apresentadas pelos 181 alunos não destoam de qualquer pesquisa feita sobre o tema no país, portanto, o resultado nos pareceu óbvio, o que dispensa grandes comentários. Quando perguntamos se o preconceito racial se reflete no ambiente escolar, as respostas sofreram uma pequena variação, mas mantiveram-se, em sua maioria, positivas. Conforme o gráfico abaixo demonstra.

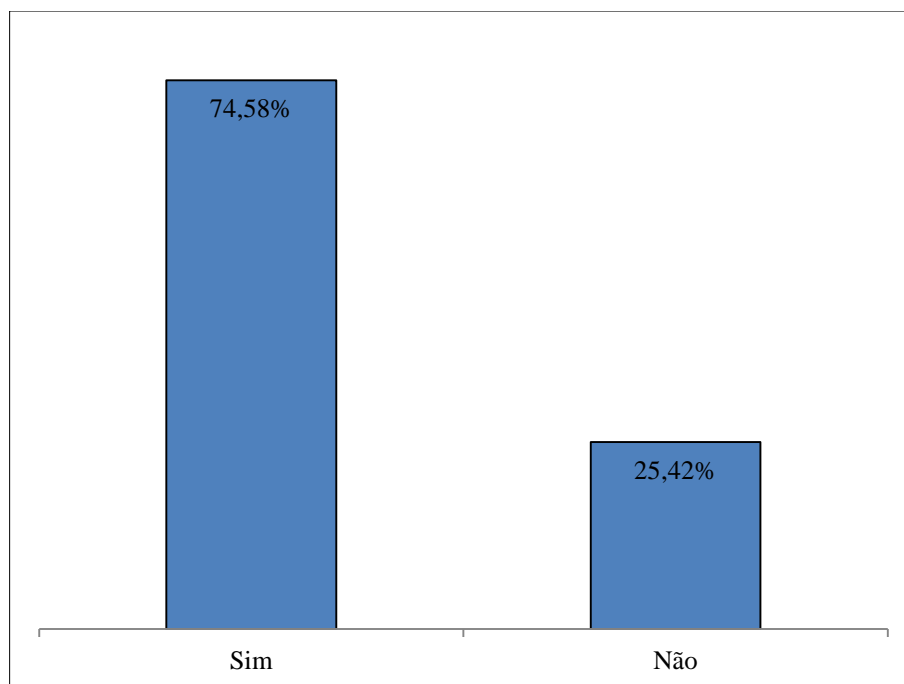


Figura 9 – Opinião dos alunos sobre a existência do preconceito racial no ambiente escolar.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

Ao constarmos que a maioria dos alunos já presenciou algum tipo de manifestação racista dentro da escola procuramos saber de que maneira isso aconteceu. As respostas estão no gráfico abaixo.

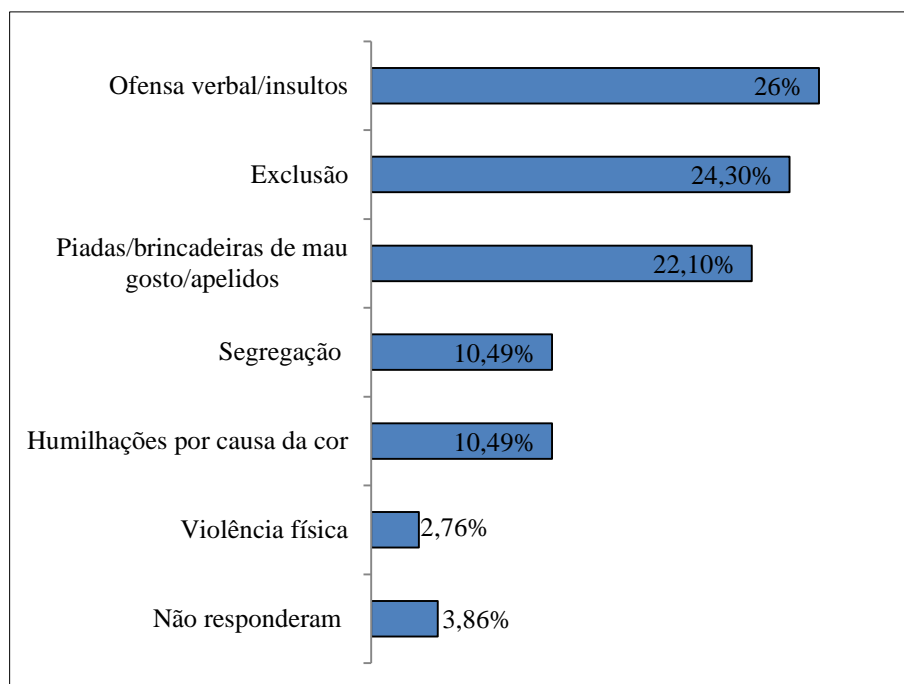


Figura 10 – Manifestações racistas que os alunos dizem já terem presenciado no ambiente escolar.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

Os apontamentos dos discentes nos levam a pensar que os alunos negros que frequentam as escolas pesquisadas, enfrentam, ou já enfrentaram, ofensas verbais, insultos, exclusão, piadas, brincadeiras de mau gosto, apelidos, segregação, humilhações e até mesmo violência física por terem sua tez de cor escura, o que já é um argumento mais do que suficiente para demonstrar não só a necessidade, mas a urgência em se abordar a História da África e da Cultura Afro-brasileira no ambiente escolar.

Quando perguntamos quais os temas abordados sobre a África durante as aulas de história, obtivemos as seguintes respostas:



Figura 11 - Temas abordados sobre a África durante as aulas de história, segundo os discentes.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

Miséria, doenças, guerras, foram os temas mais assinalados pelos alunos, o que parece contrariar a recomendação do Parecer 003/2004, que já apontava para a necessidade de tratar a história da África não apenas ressaltando os aspectos negativos do continente, fator que alimenta preconceitos e representações construídas historicamente. A diversidade cultural, os grandes reinos e a civilização também são apontados pelos alunos, mas a questão que surge aqui é: qual é a abordagem desses temas? A diversidade cultural e os grandes reinos seriam tratados somente como algo anterior a chegada dos europeus? Qual é o conceito de civilização usado na abordagem da história da África? Uma vez que ainda surgiram respostas como: ignorância, atraso e povos sem cultura, esse conceito estaria atribuído ao processo de intervenção europeia no continente?

Quando pedimos aos discentes que apontassem quais eram os temas abordados quando se tratava das populações africanas no Brasil e na figura do negro brasileiro durante as aulas de história, as respostas mais assinaladas foram:

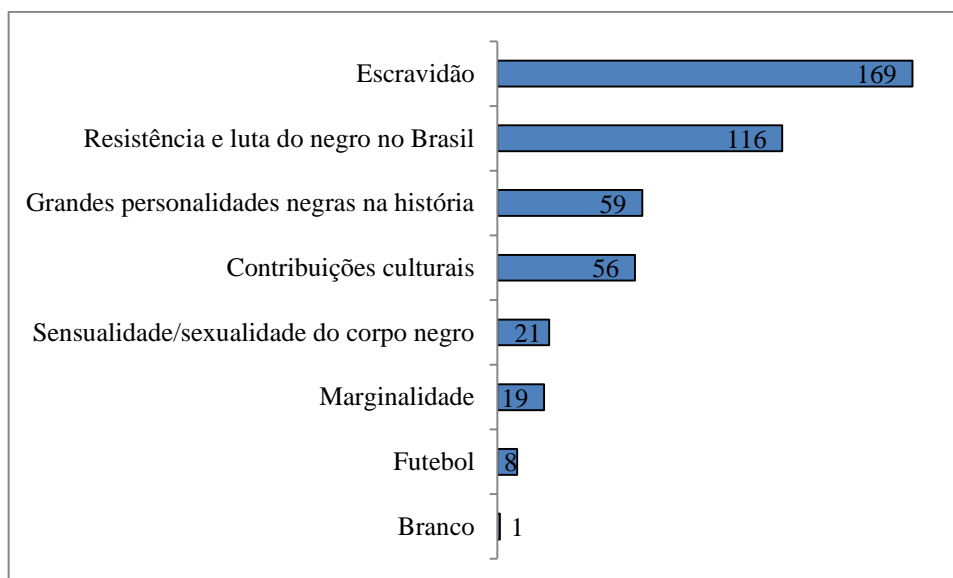


Figura 12 – Temas abordados nas aulas de história quando o assunto é as populações africanas no Brasil, de acordo com os alunos.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

Escravidão, esta foi a opção mais assinalada pelos alunos, o que sugere que este pode ser o eixo de abordagem sobre o papel das populações africanas no Brasil durante as aulas de história. A resistência e a luta do negro no Brasil, as grandes personalidades negras na história e as contribuições culturais também foram indicados pelos alunos como assuntos tratados durante as aulas. A dúvida que se evidencia neste ponto da pesquisa foi: a sensualidade/sexualidade do corpo negro é abordada de forma crítica? É explicado ao aluno por que a marginalidade é maior entre a população negra? E por que o negro é visto apenas como um bom atleta, ou como jogador de futebol como apontam os alunos?

Para melhor fundamentar a pesquisa, além do autorretrato, solicitamos que os alunos desenhassem algo que soubessem sobre as populações negras no Brasil, pois o desenho na história da humanidade é uma das formas de comunicação mais utilizadas, antecedendo a escrita, indicando uma forma de linguagem básica e universal.²²² Dessa forma, o desenho da figura humana é usado como temática de avaliação psicológica em diversos sistemas de

²²²BANDEIRA, Denise; COSTA, Angelo; ARTECHE, Adriane. **Estudo de Validade do DFH como medida de Desenvolvimento Cognitivo Infantil**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (2), 332-337, 2007, p. 332. Disponível em: www.scielo.br/prc. Acesso em: 10/10/2013.

interpretação, tanto de cunho evolutivo quanto emocional, sendo usado em muitos casos pela existência de uma relação íntima entre o desenho e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que eles irão representar aquilo que sabem.²²³ Dos 181 desenhos, não obtivemos uma resposta divergente do gráfico acima, os alunos, majoritariamente retrataram a figura do negro brasileiro como sendo: o escravo, o ladrão, o presidiário, o favelado, o trabalhador braçal, o vendedor ambulante. Selecionamos aqui algumas representações que confirmam a nossa fala.



Figura 13 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

²²³ABOU-JAMRA, C; CASTILHO, M. **Testes de Matrizes progressivas de Raven**. In. ANCONA-LOPEZ, M. (Ed). *Avaliação da Inteligência: vol 2*, São Paulo, SP: EPU. Apud BANDEIRA; COSTA; ARTECHE, 2007, p. 32.



Figura 14 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.



Figura 15 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.



Figura 16 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

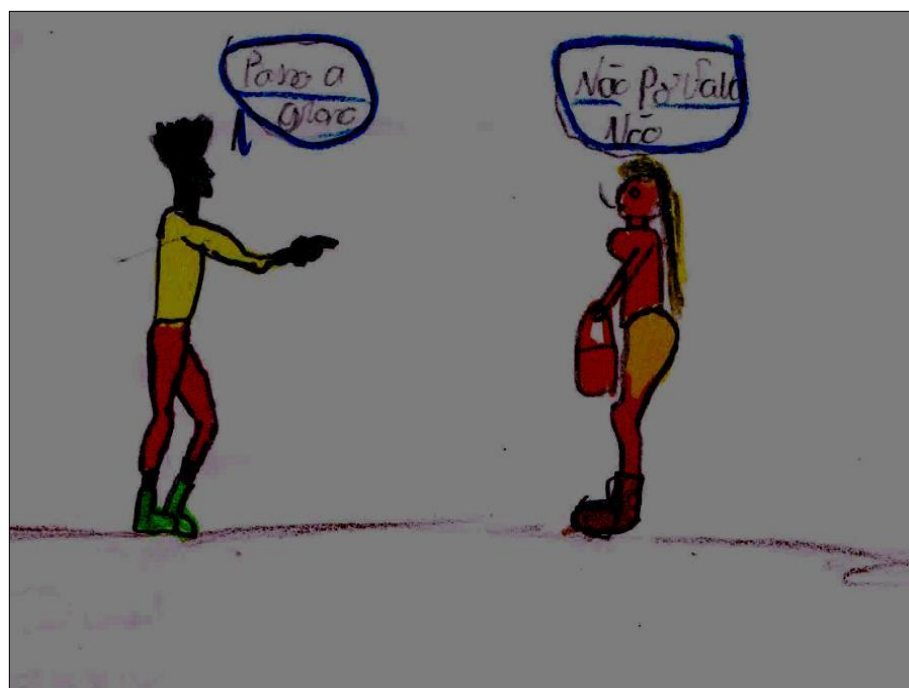


Figura 17 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

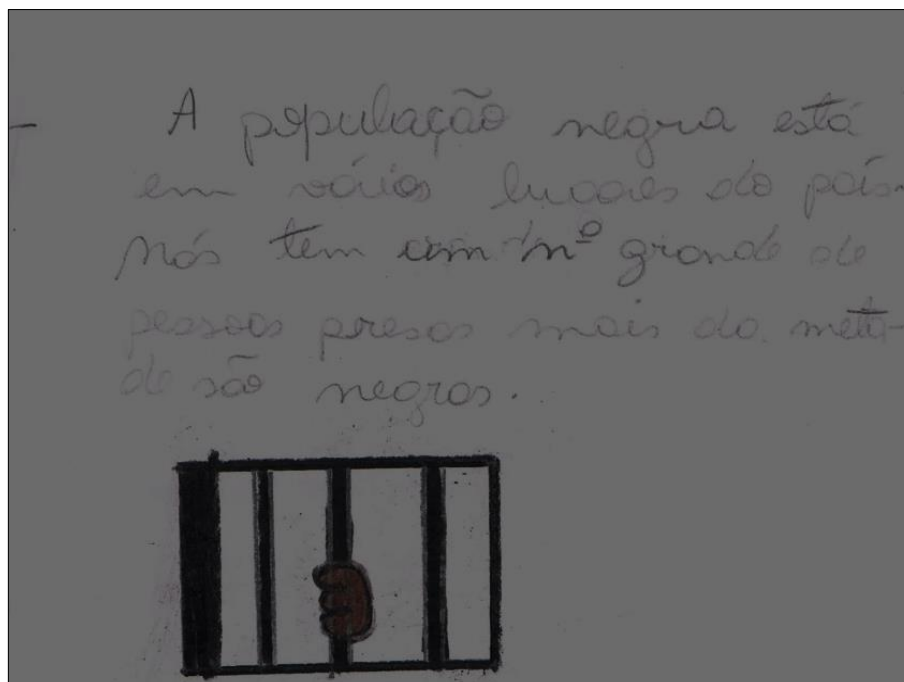


Figura 18 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

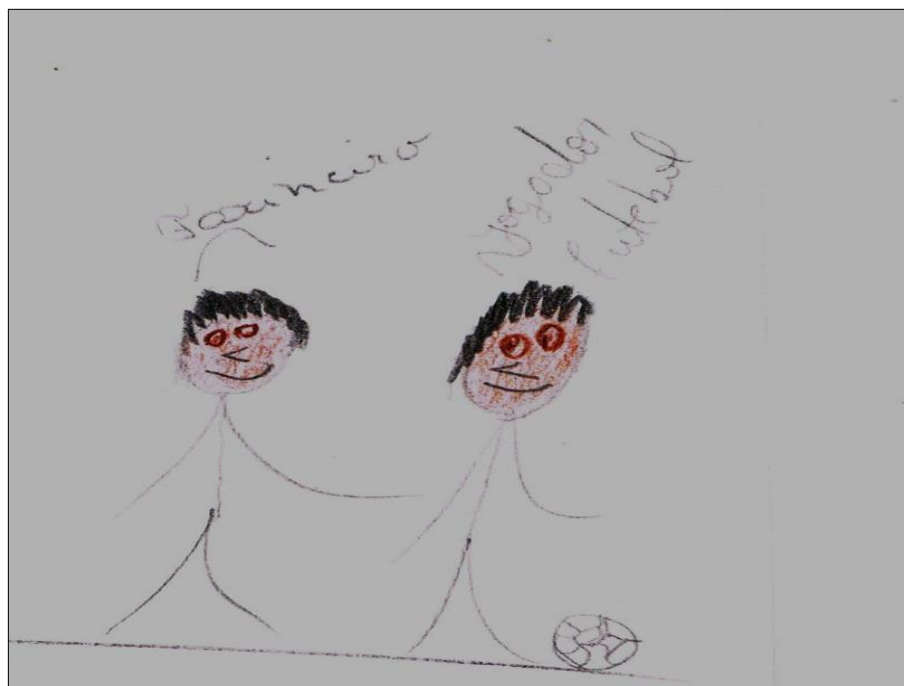


Figura 19 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

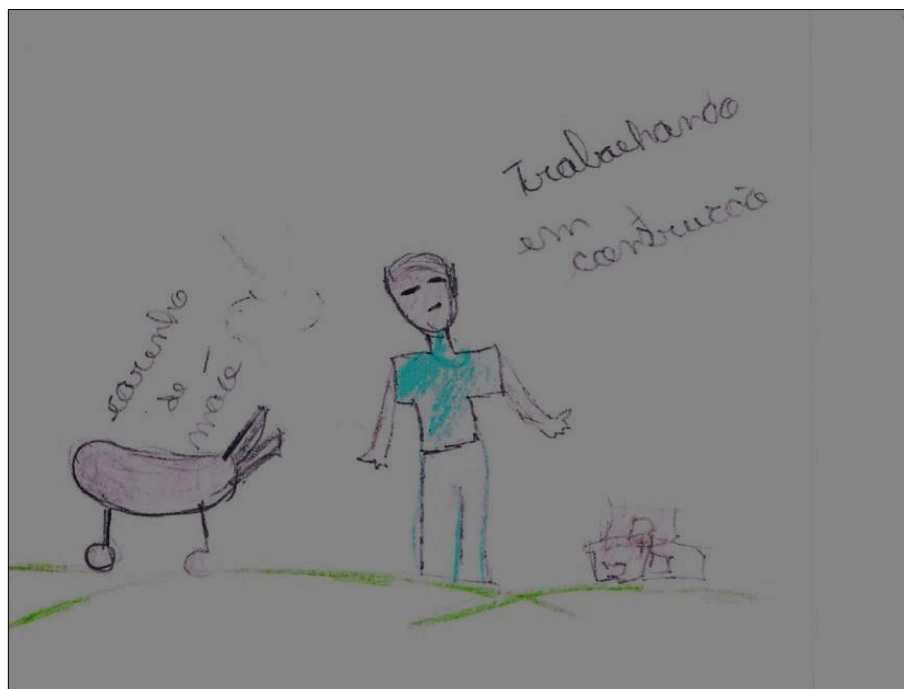


Figura 20 – Representação do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA. L.

Das 181 representações apenas dois alunos fizeram um retrato positivo de negros ocupando uma profissão de destaque. Dois lembraram a resistência negra no país, a capoeira e crianças negras brincando.



Figura 21 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

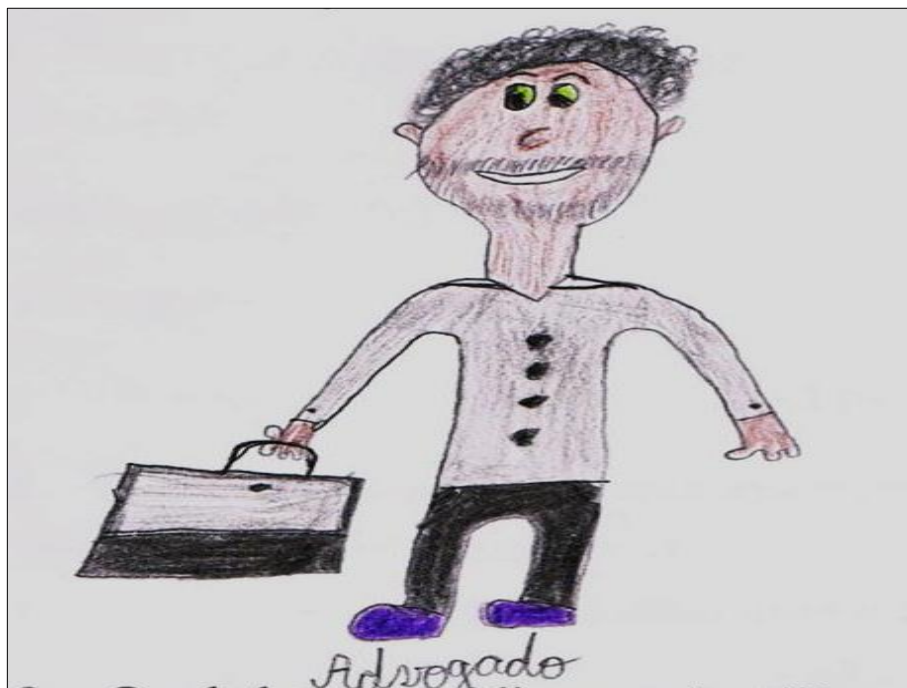


Figura 22 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.



Figura 23 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

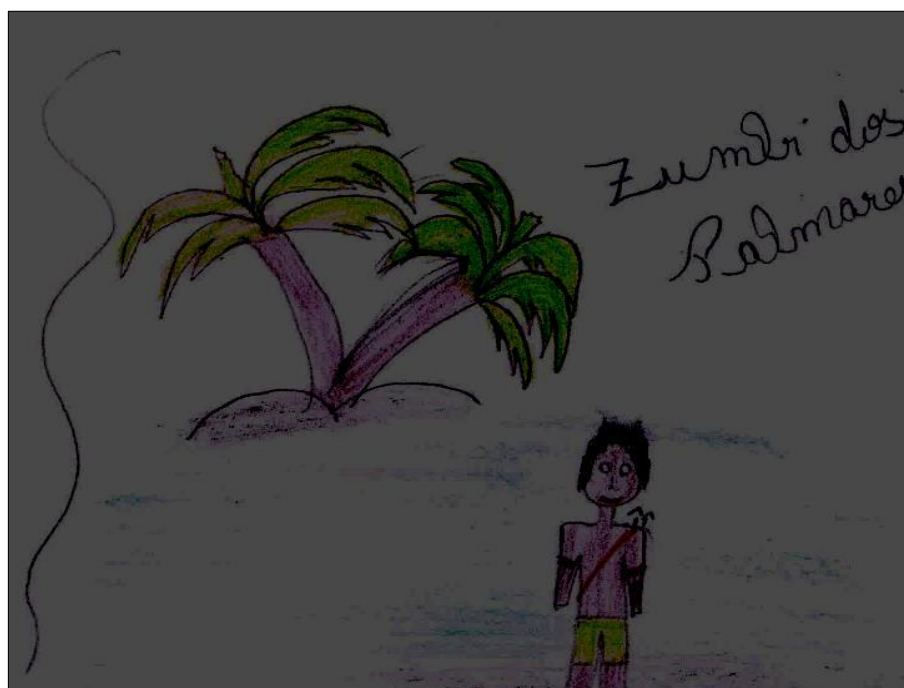


Figura 24 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.



Figura 25 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.



Figura 26 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

Quando perguntamos aos alunos quais eram as suas fontes de informação sobre a África e a cultura negra no Brasil, obtivemos como resposta a representação demonstrada na figura abaixo.

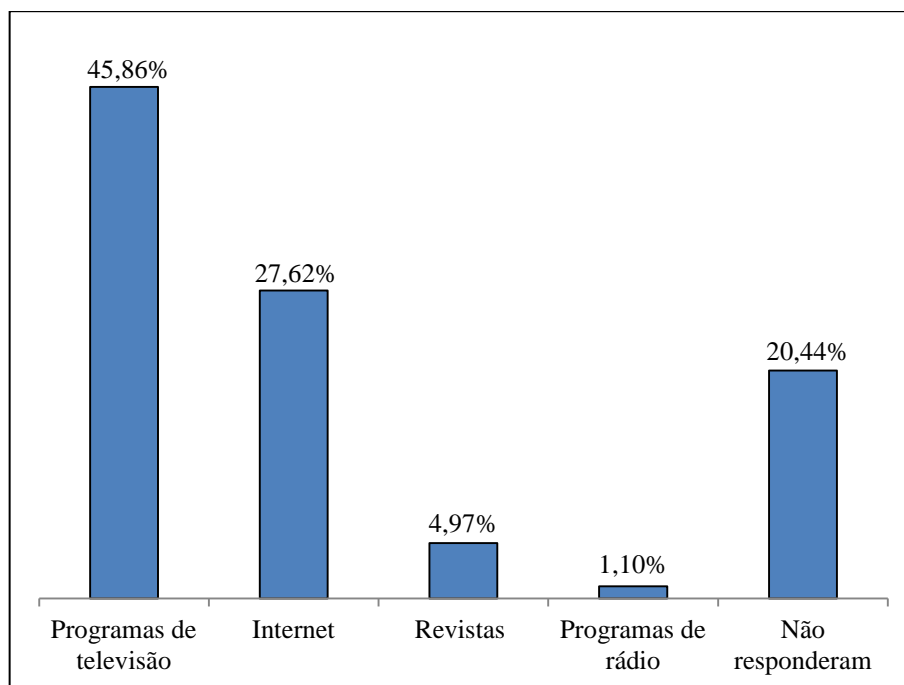


Figura 27 – Fontes apontadas pelos alunos como referências de informação sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização VEIGA, L.

Os programas de televisão e a internet são os mais citados pelos alunos como sendo suas fontes de informação sobre o tema, seguido das revistas e dos programas de rádio. Lembramos que, de acordo com a autora Maria Lucia Wortmann, o aluno de hoje está imerso em um “ecossistema comunicativo”, diante de novas sensibilidades, linguagens, novas formas de perceber o tempo e o espaço. Este discente opera diante de um ambiente educacional “difuso”, sendo capaz de compreender informações e múltiplos saberes descentrados da escola. Neste quadro, a cultura passa a ser fortemente influenciada pela “pedagogia da mídia” determinando comportamentos, significados, identidades e desejos, que formam uma rede de produções culturais que ensinam. Nesse contexto, a escola deixou de ser o lugar “sagrado” do

conhecimento e o professor deixou de ser o administrador do “saber”.²²⁴ Dessa forma, caberia aqui o desenvolvimento de pesquisas especificando qual é o programa, o site, a revista e o programa de rádio, e a partir disso descobrir qual é a abordagem feita por estes quando se fala na África e na cultura negra. Possibilidade que não será explorada neste momento.

Ao indagarmos sobre a importância de se estudar a história da África e da Afro-brasileira nas aulas de História, os discentes se posicionaram positivamente, como se explicita na figura que segue.

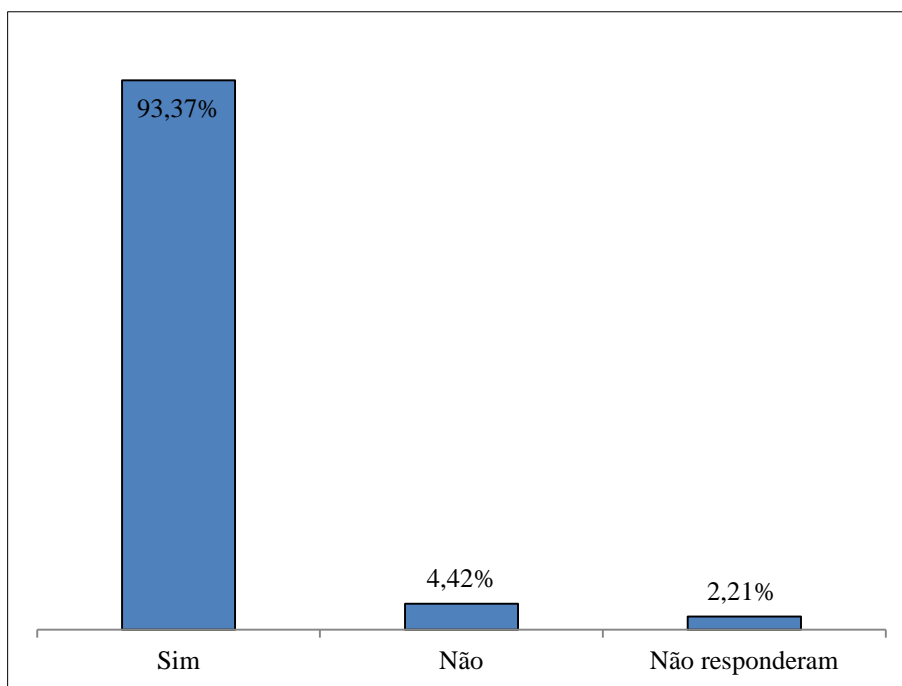


Figura 28 – Opinião dos alunos sobre a importância de se estudar a História da África e a Cultura Afro-Brasileira durante as aulas de história.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

Ao inquirirmos “por quê” os alunos consideram importante estudar a História da África e da Cultura Negra nas aulas de história, as respostas foram muito variadas, e por esta razão juntamos as conclusões que se assemelhavam, a fim de facilitar a tabulação dos dados. As principais motivações estão apresentadas na tabela abaixo.

²²⁴WORTMANN, Maria L. C. Pedagogia, cultura e mídia: algumas tendências, estudos e perspectiva. In: BONIN, Iara T.; BUJES, Maria Isabel E. (org). Pedagogias sem fronteiras. Canoas: ULBRA, 2010, pp. 105-121.

Tabela 2 - Opinião dos alunos sobre porque é importante estudar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira durante as aulas de história.

Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016.

Organização: VEIGA, L.

Para ter mais conhecimento sobre a África, outros povos e outras culturas	50,28%
Para combater o racismo e lutar por igualdade e respeito	21%
Porque fazem parte da nossa cultura e da história do Brasil	10,50%
Para saber mais sobre a escravidão	4,97%
Para saber mais sobre a cultura negra	4,42%
Porque também somos descendentes de africanos	2,21%
Para saber mais sobre aquele país e sua vida selvagem	2,21%
Para saber mais sobre Nelson Mandela e a revolução	1,66%
Para ficarmos ligados no que aconteceu no mundo	1,10%
Porque lá surgiram os primeiros seres humanos	1,10%
Porque a história da África tem de ser descoberta	0,55%
Total	100,00%

Quando analisarmos as respostas dos alunos, podemos perceber o distanciamento com que o tema é tratado, pois dos 181 participantes da pesquisa ainda são poucos os que têm a percepção de que a história da África está intrinsecamente ligada à história e a cultura do Brasil, a maioria se refere ao assunto como sendo a história de “outros povos/culturas”.

Esse posicionamento dos discentes lembram as observações de Oliva sobre a África no imaginário e no discurso dos brasileiros. Segundo ele, existem dois fatores que determinam o nosso afastamento em relação à África. O primeiro seria de ordem interna e estaria ligado a um complexo e interligado circuito de elementos históricos e ideológicos, como o fim do tráfico, a concentração das conexões comerciais com os Estados Unidos e a Europa e os discursos assumidos pelos intelectuais acerca da construção da identidade brasileira, construída com base nas teorias racistas do século XIX. O segundo seriam os tempos difíceis vividos pelo continente, principalmente com a instalação dos domínios coloniais iniciados na segunda metade do século XIX e que se estendeu até o início da década de 1950, período que o Brasil permaneceu alheio aos acontecimentos do continente e que a memória coletiva de

grande parte da população ficou refém das imagens de uma África distante, representada apenas através das memórias de africanos descendentes de cativos.²²⁵

As respostas obtidas nas escolas da região do Alto Uruguai sobre a História da África e da Cultura Afro-brasileira confirmam que representação do continente é resultado de um processo histórico. Comprovam que a lei 10.639/03 foi um marco importante, mas não suficiente no ensino do brasileiro, pois mesmo que as escolas incluam uma série de conteúdos em seus currículos, esta não é uma ação suficiente para desfazer preconceitos historicamente firmados sobre o assunto. É preciso que se faça ruir as representações e os estereótipos que desde a Antiguidade Clássica tendem a inferiorizar o continente africano e suas populações.

Não esqueçamos que a definição sobre África no mundo contemporâneo foi demonstrada no discurso do ex-presidente da França, Nicolas Sarkozy, onde este afirma que:

O drama da África é que o homem africano ainda não entrou o bastante para a história [...]. Vive há milênios na repetição dos mesmos gestos e das mesmas palavras [...]. Neste imaginário [...] não existe nenhum lugar ou nenhuma oportunidade para a aventura humana ou para o progresso [...]. O homem africano foge da angústia da história [...] só fica dentro de uma ordem imutável onde tudo parece já escrito sempre. Nunca o homem busca sair da repetição para inventar um destino próprio [...]. O maior desafio da África é entrar mais na história mundial.²²⁶

Como contraponto as afirmações de Sarkozy, lembramos aqui as palavras do filósofo Nkolo Foé, quando este analisa a questão negra no mundo moderno e a herança deste pensamento para nossos dias. Segundo ele, mesmo com as lutas nacionais e processo de independência dos países africanos, o capitalismo, intencionando legitimar a escravidão durante a era moderna, declarou a inferioridade congênita do negro e das sociedades africanas. Neste contexto, o lugar ocupado por esses grupos na história universal é caracterizado pela estagnação e pela incapacidade, ou seja, enquanto as populações brancas apresentavam um potencial indefinido para o progresso os povos negros eram grupos estanques. Dessa forma, esses seres humanos além de “perderem” sua cultura, seus costumes e seus territórios, “perderam”, sobretudo, a capacidade de ter uma iniciativa histórica. Assim

²²⁵OLIVA, Anderson R. Lições sobre a África ...op.cit. p.136, 137.

²²⁶Discurso do ex-presidente Nicolas Sarkozy na universidade Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal, em 2007, citado por: Foé, Nkolo. A questão negra no mundo moderno. Sankofa Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, ano IV, nº8, dezembro, 2011, p. 63. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88812/91693>. Acesso em: junho/2016.

esses povos devem obrigatoriamente tornarem-se súditos de ações externas para obter algum desenvolvimento.²²⁷

No caso da África, os feitos exteriores adotados pelo colonizador, principalmente a partir do século XIX, colocaram o continente no registro oficial da história universal no capítulo que se refere à pobreza, à miséria, ao atraso e à ignorância. Já no caso da população negra no Brasil, o que se evidenciou nas escolas da região é algo que não difere da representação do senso comum, do imaginário social onde as palavras: negro e escravo são praticamente sinônimos. Dessa forma, para se ensinar sobre África e a cultura Afro-brasileira de maneira que esta contribua para a superação do racismo e do preconceito racial sofrido pelas populações negras no Brasil, ainda é necessário desconstruir as representações, quebrar os estereótipos, desfazer mentalidades. É necessário desconstruir a representação desse passado que se perpetua através do tempo histórico, e que mesmo diante dos vários discursos de “igualdade racial”, na prática continua sempre presente.

²²⁷ Foé, Nkolo. A questão negra no mundo moderno... op. cit. p.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a inclusão, em caráter obrigatório, da História da África e da Cultura Afro-brasileira na educação básica das escolas do Brasil, já não se apresenta mais como uma novidade no país. Aliás, ao considerarmos a inclusão do negro no ensino percebemos que as discussões sobre o tema são bem anteriores à promulgação da lei 10.639/03. Segundo Marcus Vinícius Fonseca, o acesso das crianças negras à educação já era debatido desde o estabelecimento da Lei do Ventre Livre, em 1871, que determinava que as crianças nascidas de mães escravas, a partir daquele momento, eram consideradas “livres”. Naquele contexto, o ingresso do negro à educação já era visto como parte do processo de preparação para o exercício da liberdade. No entanto, abolição e escravidão nunca foram colocadas em prática, e as crianças nascidas após 1871 continuaram sob a posse dos seus senhores, sendo criadas até a maioridade como escravos.²²⁸

As gerações que se seguiram a estes senhores que podiam escolher entre entregar os filhos de escravos a instituições do Estado, ou mantê-los como escravos, mantiveram-se fiéis a mentalidade escravista de seus antepassados e ainda hoje, passados 129 anos do fim da escravidão, as populações negras encontram-se em desvantagem quando o assunto é educação. Não bastasse a situação de marginalidade em todos os âmbitos da esfera social enfrentada pela população negra no Brasil, esta ainda luta com uma série de representações preconceituosas construídas historicamente que, além de inferiorizá-la, questionaram o seu grau de humanidade. As representações que se tem da África e do negro brasileiro demonstram um passado que se ainda se encontra muito presente. Evidenciam a mentalidade cultural de um passado que nunca passa.

Por esta razão, antes de entrarmos nas questões referentes às representações da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas da região do Alto Uruguai, buscamos retomar alguns aspectos que, ao nosso ver, foram importantes na construção sobre o que sabemos sobre a África e suas populações que vieram servir de mão-de-obra escrava no Brasil. Dessa forma, descobrimos que os primeiros registros sobre o continente africano no mundo ocidental,

²²⁸FONSECA, Marcus V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha B. G.; PINTO, Regina P. (orga). Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa, 2001, pp. 11-36. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2013/12/Negro-Educa%C3%A7%C3%A3o-1-INEP.pdf>. Acesso: novembro, 2017.

foram feitos por Heródoto e nos relatos do “pai da história” os “homens de pele escura”, já eram tratados como “trogloditas comedores de serpentes” e foram classificados como inferiores, não pela cor da pele, mas pelo fato de não serem gregos.

Durante a Idade Média, pudemos perceber que o estranhamento estabelecido pelos pensadores da Antiguidade sobre as populações africanas que fundamentava-se na diferenciação entre a civilização e a barbárie, assumiu uma discussão relacionada na distinção entre o sagrado e o profano, entre o divino e o diabólico. Neste momento acreditava-se que o “país dos negros” era habitado por seres “monstruosos”, e a cor negra passou a ser associada ao mal, ao inferno e todas as criaturas das sombras, e a teoria camita foi uma das interpretações mais recorrente que contribuíram para a associação dos africanos e da cor negra à maldade e ao pecado, tanto que a partir do século IV os intelectuais do cristianismo esforçam-se para provar que o território africano teve como seus primeiros habitantes os descendentes diretos de Cam, e aquele era, portanto, um território amaldiçoado. Os africanos representavam de forma inata a imoralidade e a perversão. Eram a demonização do ser humano, pois habitavam a parte do mundo corrompida por satã.

Neste momento o continente africano também foi visto como um lugar de desregramentos naturais, imagens invertidas, signos fabulosos e um vasto repertório de maravilhas; como rios que emanavam direto do paraíso ou do inferno, animais exóticos e quiméricos, plantas e minerais magníficos. Uma das poucas referências positivas sobre o continente, naquele momento, era o reino cristão de Preste João, tido como um grande imperador da Etiópia. Porém, após de uma investida do padre Francisco Alves e do capitão Dom Rodrigo de Lima em busca do reino de Preste João, uma das poucas imagens otimistas sobre o continente foi desfeita, e este fato reforçou ainda mais a ideia de que na África não existiam fronteiras entre o que era humano e o que era animal. E para os europeus, aqueles povos viviam no limiar do bestial e do selvagem.

A África para os filósofos do iluminismo esteve profundamente relacionada ao sistema econômico liberal da época e na crença de que a humanidade podia ser classificada em graus de evolução. Dessa forma, mesmo diante do uso da razão universal, estes pensadores mantiveram as dúvidas e os questionamentos sobre a humanidade dos povos africanos e o continente neste período foi visto como uma reserva comercial de escravos, matérias-primas e manufaturas fornecidas à Europa. Neste contexto, grandes filósofos como Hume, Kant, Montesquieu e Condorcet, mesmo que de maneira involuntária, afirmaram que as populações

africanas eram inferiores, incapazes, sem sentimentos, bárbaros, selvagens e incivilizados. Argumentos que serviram como justificativas para a sistematização da “missão civilizadora” na África durante o século XIX.

Durante o século XIX o imperialismo e a ciência representaram a África como um território onde as sociedades eram atrasadas, primitivas e inferiores aos povos europeus. Isso relacionado ao pensamento da época, onde o aperfeiçoamento de várias técnicas, a consolidação da Antropologia e ato de conhecer eram considerados como um privilégio dos povos mais “evoluídos”. Dessa forma, as sociedades humanas que não haviam atingido o mesmo patamar de desenvolvimento estabelecido pela Europa foram categorizadas como selvagens, tribais, etc. Esse processo atingiu em cheio os povos africanos, que automaticamente foram encaixados na categoria de iletrados, a-históricos e condenados a eterna imobilidade. Assim todas as formas de conhecimento eram tidas como externas ao continente, e foi justamente sob o argumento de levar o conhecimento e a civilização que a ação imperialista retalhou a África.

O domínio europeu no continente impôs a fé cristã e os valores culturais europeus com base na inferioridade biológica, mental, cultural e espiritual dos africanos. Neste momento, as várias expedições antropológicas não só buscavam respostas para as teorias elaboradas na Europa, mas também serviam como justificativa para consolidar o processo de colonização e a “superioridade” europeia. Enquanto os africanos eram selvagens, primitivos, tribais, incultos, os europeus eram povos complexos, civilizados, cosmopolitas, e essas visões serviram para hierarquização dos universos humanos. Este foi o momento onde houve uma migração da imagem do africano, marcada anteriormente pela escravidão e pelas reminiscências das leituras antigas e medievais, para um conjunto de representações que deveria justificar a ação das potências capitalistas na África e que legitimasse o campo das ciências e do pensamento racional-científico europeu. Assim criou-se um imaginário onde os povos africanos eram vistos como primitivos.

O século XIX também foi o momento onde o pensamento histórico passou por uma espécie de readequação, surgindo a História científica. Nesta nova etapa da análise sobre a trajetória humana no tempo, o olhar sobre as populações africanas foram acentuados no sentido de que estes grupos não tinham participação alguma no percurso histórico da humanidade. Entre os expoentes desse pensamento encontra-se o filósofo alemão Friedrich Hegel, e para este pensador, uma das principais características dos africanos era que sua

consciência ainda não tinha atingido qualquer intuição ou objetividade fixa, como uma ideia de Deus ou de leis. O africano não reconhecia sua individualidade ou uma essência superior a ele mesmo, e por esta razão, representava o homem em seu estado natural, selvagem e indomável, não apresentando valores ou sentimentos morais.

As doutrinas utilizadas para hierarquizar os povos em uma condição de maior ou de menor “evolução” durante o século XIX serviram para reforçar a ideia de “superioridade” diante dos demais povos do mundo. Neste processo, como vimos, as populações africanas foram classificadas como inferiores, iletradas, a-históricas, enfim, foram postas no degrau mais baixo na escala da “evolução” humana. Durante este período, a ressignificação de representações criadas sobre a África e suas populações desde a Antiguidade, agora ancoradas na ciência, serviram não apenas para justificar o domínio e a exploração do continente, mas também para criar novos preconceitos sobre os africanos. E foi esta mentalidade que relacionava as populações africanas à inferioridade congênita que influenciou significativamente os primeiros homens de ciência do Brasil.

As estruturas de pensamento que envolvem as relações raciais no Brasil teve seus alicerces com a vinda da família real à então Colônia Brasil e com a fundação das primeiras instituições educacionais e conseqüentemente, com a série de novas ideias que irradiavam entre os homens de “ciência” naquele momento. A formação desta cultura esteve diretamente ligada às elites econômicas e financeiras do país do fim do século XIX, que com a conformação de diferentes campos acadêmicos contribuíram para a diversificação nas áreas de atuação das elites nacionais. Dessa forma, a maioria da primeira classe de intelectuais brasileiros teve uma formação em Coimbra e a partir de então, uma carreira burocrática começava a delinear profissões diretamente associadas às diversas instituições.

Outros estabelecimentos que também ajudaram a compor um panorama intelectual diversificado no Brasil, foram as faculdades de direito de São Paulo e do Recife, o Instituto Manguinhos, liderados por Osvaldo Cruz e os Institutos Históricos, que liderados pelas elites intelectuais de cada província, todas fortemente vinculadas a Dom Pedro II, eram encarregadas de elaborar uma história oficial para o Brasil. Os intelectuais da ciência, indiferente de sua origem, procuraram dar legitimidade e respaldo científico as suas posições dentro de cada instituição em que atuavam, e o mais importante, o que se buscava naquele período, não era apenas a consolidação de um novo regime político, mas também e principalmente, a conservação de uma hierarquia social que opunha as elites formadas por

grandes proprietários rurais, de um grande contingente de escravizados e de uma pequena e quase insignificante classe média. Com efeito, esse período coincide com a emergência de nova elite profissional que buscava incorporar os princípios liberais à retórica e que passava a adotar um discurso científico evolucionista como modelo de análise social.

As elites brasileiras naquele momento ancoram-se em dois aspectos fundamentais, cuja análise poderia não ser evidente na época, mas que mesmo assim não deixam de ser fundamentais no processo de construção da mentalidade racista do brasileiro. O primeiro foi à adoção dos princípios um liberalismo onde “espírito de liberdade” não se aplicava a população de negros escravizados, e no caso do Brasil, nem aos seus descendentes. O segundo aspecto foi a adoção das teorias racistas do século XIX, base para as análises científicas pretendidas pelas instituições, indiferente da sua posição geográfica, pois ao se adotar teorias como o evolucionismo social, o positivismo, o naturalismo e o darwinismo social, os intelectuais fundadores de uma cultura nacional se valiam da ciência para reconhecer diferenças e determinar inferioridades.

A junção dessas duas teorias que não consideravam a figura do negro de outra forma que não fosse o “escravo”, o “bárbaro”, o “inculto”, o “selvagem”, etc., na consolidação de um regime político e na manutenção da hierarquia social foram determinantes na forja do racismo estrutural do país. As teorias racistas introduzidas no Brasil a partir de 1870 acarretaram em uma percepção unívoca e quase coincidente de todas essas tendências, porém cada modelo foi usado de forma particular, guardando conclusões singulares e tendências teóricas distintas.

Com a fundação de muitas instituições no país, o argumento racial foi adotado sob a linguagem do evolucionismo e todos os projetos políticos se destinaram a manter intocadas as hierarquias sociais, que naquele momento passaram a ter uma base “científica”. A incorporação das teorias raciais por estas instituições cumpriram papéis distintos. Fazendo uso dessas ideias, os homens de ciência do Brasil conciliaram o discurso liberal e um discurso racial. A ideia racial da nação estabelecida por nossas primeiras instituições científicas se fizeram presentes nas relações pessoais e nas vivências cotidianas, pois questão da “raça” era discutida nos casos de polícia, de doenças, nos perfis dos personagens dos romances científicos, na elaboração das leis, nas discussões políticas, e entre tantos outros aspectos.

A representação da história da África na historiografia oficial e as mudanças nos registros da historiografia do continente foi outro ponto explorado durante a pesquisa. Neste

ponto, pudemos verificar que a ideia de populações a-históricas passou a ser fortemente questionada pelos historiadores após a Segunda Guerra Mundial. Seguindo fontes alternativas estabelecidas pela Escola dos Annales, os registros sobre a história da África mudaram de perspectivas e foram retomados elementos de uma África “esquecida”. Dessa forma, os historiadores debruçaram-se sobre registros pessoais de homens como: Al-Mas’udi, Al-Baki, Al-Idrisi, Yakut, Abu-Fida, Al’Umari, Ibn Batuta e Hassan Ibn Mohammad al-Wuzza’n, mais conhecido como Leão, o africano, e passaram a reconstruir a história da África sulsaariana no período que corresponde aos séculos IX e XV. Tem-se como expoente máximo dessas pesquisas os oito volumes da coleção “História Geral da África”, organizado durante o período 1969-1999, e que hoje representa a principal fonte de estudo sobre a história do continente.

Sobre a representação do negro na historiografia brasileira, recorreremos à imagem construída pelo “guardião” da história oficial do Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Fundado pela elite nacional, coube a este o papel de recriar um passado sem conflitos, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos e dar homogeneidade a personagens e eventos até então dispersos. A criação de uma história oficial para a nação brasileira através da ação do Instituto significou não apenas a construção de um passado singular, mas a unificação da nação sob o signo de uma história imaginada, onde as três raças formadoras, brancos, índios e negros, apesar de suas peculiaridades, harmonizavam-se entre si, formando uma “democracia”, fato que foi sendo ressignificado com o passar do tempo.

Na realidade, a história construída pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi marcada por um saber oficial que prestigiava apenas as elites do período e as oligarquias associadas à figura de Dom Pedro II. Na visão dos historiadores desta instituição, a população negra era um exemplo do que havia de mais baixo na escala da civilização humana. No Brasil, ao branco cabia o papel de civilizador, ao índio era necessário a restituição de sua dignidade original, ajudando a civilizar-se; já ao negro, o que lhe restava era o espaço de retração, uma vez que era visto como sujeito que impedia o progresso da nação. Os negros, nos debates entre os intelectuais que escreveram a história oficial do país, eram o sinônimo da falta absoluta, onde nem mil anos de disciplina seriam capazes de modificar seu caráter, sua violência e, principalmente, suas tradições de paixões e hábitos grosseiros.

A história oficial do Brasil criada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro passou a ser disseminada através da educação associada ao ensino de história a partir de 1870,

quando a importância desta disciplina escolar foi ampliada não apenas para ensino de uma história nacional, mas sob a responsabilidade de construir uma identidade para a nação. Os programas curriculares do período seguiram a risca a receita da instituição, mantendo um programa de ensino baseado no “passado único” e na “homogeneidade” cultural. O conceito de cidadania difundido nas escolas deveria situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade. Cabia ao político cuidar da política e aos trabalhadores e homens “comuns” restava o direito de votar e obedecer a ordem institucional, pois apenas uma elite predestinada seria capaz de conduzir a nação ao progresso. Dessa forma, as tradições inventadas deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e o ensino de História tinha como missão ensinar quais eram essas tradições nacionais e assim, despertar o patriotismo.

O projeto de homogeneização da cultura histórica, que privilegiava uma elite, exclusivamente branca e que evocava uma população mestiça passiva que seguia o rumo dos acontecimentos com o olhar voltado para a Europa, consolidado até então com o auxílio do ensino de história passou a ser fortemente questionado a partir da década de 1980, quando o Movimento Negro passou a interpelar o modelo de ensino brasileiro. Neste momento o Programa de Ações do Movimento Negro defendia a desmistificação da democracia racial brasileira, a organização política da população negra, a transformação do Movimento Negro em um movimento popular, a ampliação de alianças na luta contra o racismo com a organização de partidos políticos, sindicatos e a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. Este foi o momento em que o Movimento Negro passou a interferir de maneira significativa no âmbito da educação, revisando os conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, atuando na capacitação de professores e exigiu a reavaliação do papel do negro na história do Brasil.

Considerando que na historiografia didática anterior às exigências do Movimento Negro, onde o negro era representado como sendo o selvagem, o preguiçoso, o favelado, o palhaço, sempre exercendo atividades inferiores, sem ter família ou origem e, depreciado por sua aparência e por seus valores culturais, analisamos duas obras didáticas indicadas pelos professores como referências usadas como base em suas aulas. Durante a análise dos livros didáticos: “África e Brasil Africano”, da autora Marina de Mello e Souza e “Estudar História: das origens do homem à era digital”, da autora Patrícia Ramos Braick, pudemos perceber que houve um avanço significativo na representação do negro e do continente africano na historiografia didática a partir das exigências do Movimento Negro e da implantação da lei 10.639/03. Pois, as autoras com maior ou menor ênfase, buscaram apresentar tanto as

populações africanas como os negros no Brasil, como agentes históricos. Em ambas as obras fica evidente o protagonismo histórico, a luta e a resistência desses grupos diante da dominação europeia nos diferentes períodos da história. Pode-se concluir, que neste ponto, há uma preocupação em reproduzir quadros históricos, imagens, textos, e outros aspectos do livro didático direcionados à observação e ao questionamento das representações historicamente construídas sobre a África, suas populações e sobre a figura do negro brasileiro.

O lugar historicamente delegado ao negro na sociedade brasileira e nos bancos escolares do país foi outro ponto abordado pela pesquisa. Neste aspecto pode-se concluir que no corpo social do Brasil, a dominação se assenta no poder econômico e se legitima através do poder simbólico, principalmente no que se refere a negros e índios. Este poder não reside na força, e sim nos símbolos que sempre definiram as relações sociais entre brancos e negros no país. Mesmo hoje, as classes dominantes formadas pelos descendentes dos senhores de escravos mantém em relação ao negro a mesma postura de seus ancestrais, o total desprezo. Para os antigos senhores de escravos, tanto o negro como seus descendentes eram escravos, meras máquinas de trabalho. Para seus descendentes, os grandes políticos e empresários desse país, o negro e o mestiço, mesmo livres, continuam sendo o que existe de mais baixo no corpo social da nação, e a justificativa são as mesmas de seus antepassados: pela preguiça, pela ignorância, pela criminalidade e outras tantas deformidades que, no ponto de vista desses grupos, são e sempre lhes foram inatas. Na sociedade brasileira, os descendentes de africanos são tidos como responsáveis pelo seu fracasso e por suas desgraças. Fatos que sempre foram explicados como sendo características da raça, e não como resultado do processo de escravidão. Dessa forma, em uma sociedade onde o negro é considerado culpado de seu fracasso, o sofrimento, a pobreza e a discriminação enfrentada por esta população não causa nenhum tipo de indignação. Como consequência, o destino da maioria da população negra é a miséria e a ignorância.

No Brasil, prevalece a mentalidade que alimenta a expectativa de assimilação. Acredita-se que os negros desaparecerão através do branqueamento progressivo e esta é uma das características distintas do racismo brasileiro, pois ele não incide na origem racial e sim na cor da pele. Essa peculiaridade do racismo em nosso país decorre de uma situação onde a mestiçagem é louvada, pois surgimos do cruzamento de poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras, e isso configura nossa “democracia racial”. O racismo disfarçado, através do discurso oficial “democrático” devido ao cruzamento entre brancos, negros e

índios, além de dar a si mesmo uma imagem totalmente falsa de sociabilidade, também desarma o negro na luta contra a situação que lhe foi historicamente imposta, dissimulando a violência social que o submete. Essa forma particular de racismo no Brasil criou uma aparência de fluidez nas relações inter-raciais, servindo para desarticular o negro de sua luta por igualdade e respeito.

Pensando na peculiaridade das relações sociais e raciais no Brasil, relacionando-as como elo entre escola e sociedade, e que se concretiza através do currículo, observamos que as classes dominantes destinam aos descendentes de africanos um tratamento de total descaso dissimulado em uma aparente cordialidade. Como currículo, em seus conteúdos e métodos e expressões, sempre apresenta uma opção historicamente configurada, esta mentalidade obviamente se faz presente na estrutura educacional do país. Dessa forma, não há dúvidas de que os interesses da sociedade brasileira se refletem naquilo que chamamos de ensino e que a escola em sua função socializadora, está impregnada desta mentalidade. Sendo assim, ao consideramos o currículo como um campo de disputa não apenas cultural ou pedagógico, mas principalmente, político, as alterações provocadas lei que torna obrigatório a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira na educação básica do país, implica na reavaliação de níveis e ciclos educativos, na escolha de novas fontes e materiais didáticos, na reavaliação e na reconstrução dos saberes sobre o tema.

Diante de tais fatos, o Estado brasileiro adotou desde 2003, uma série de políticas afirmativas com a finalidade de atender as exigências históricas feitas pelo Movimento Negro no sentido de incluir a população negra nos bancos e currículos escolares do Brasil. Com esses argumentos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada e a ela foram acrescentadas recomendações que incluíssem os conteúdos referentes à História da África e a Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, literatura e História, acrescentando ao calendário escolar o 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Dessa forma, a lei 10.639/03 juntamente a um conjunto de outras políticas afirmativas, simbolizou uma importante conquista social para a população negra, pois pela primeira vez as escolas do país deveriam, de forma obrigatória, abordar a História da África e de suas populações, reconhecendo a sua contribuição para a construção do Brasil. Porém, a obrigatoriedade da inclusão desses temas tanto no currículo, como nas práticas em sala de aula, esbarram na seguinte questão: o que sabemos sobre a África? O que sabemos sobre a cultura Afro-brasileira e sobre a figura do negro no Brasil?

Conscientes da ignorância sobre os temas relacionados à História da África e da Cultura Afro-brasileira, a professora Petronilha B. G. e Silva, juntamente com uma equipe técnica, elaborou o Parecer 003/2004, buscando expressar as regulamentações provocadas pela lei 10.639/03. Este documento exigia do Estado e da sociedade a adoção de políticas de reparação destinadas aos descendentes de africanos devido aos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos por esta população sob o regime escravista, pelas políticas de branqueamento e pela manutenção de privilégios para determinados grupos no pós-abolição, concretizando iniciativas de combate ao racismo e todo o tipo de discriminação, valorizando a diversidade daquilo que distingue a população negra de outros grupos que formam a sociedade brasileira. E apontando inclusive para a necessidade da reeducação das relações entre brancos e negros, de maneira que ambos se sintam valorizados.

O documento reconhecia que combater o preconceito racial não era uma tarefa exclusiva da escola e que a origem das ações desta natureza não está na instituição. Porém, como a escola reflete a sociedade, é inevitável que atitudes preconceituosas perpassem este ambiente. O papel da escola neste processo seria o de combater o racismo, trabalhando pelo fim da desigualdade racial, se empenhando no empreendimento da reeducação das relações étnico-raciais, adotando ações pedagógicas onde ao negro fosse oferecida a possibilidade de orgulhar-se de sua origem africana e ao branco fosse oportunizado a identificação da influência da cultura africana em seu jeito de ser, de viver e de se relacionar com o outro. Neste sentido, caberia à escola incluir no contexto dos estudos e das atividades diárias as contribuições históricas e culturais dos grupos indígenas, asiáticos e africanos e não apenas dos europeus.

Intencionando demonstrar que cumprir a lei exigia também uma mudança na mentalidade e nas ações dos indivíduos, assim como das instituições e suas tradições culturais, o Parecer 003/2004 estabeleceu algumas determinações para nortear a abordagem sobre o tema. Dessa forma, o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira deveria evitar distorções, envolvendo a articulação entre presente, passado e futuro no âmbito de diferentes circunstâncias e realidades do povo negro, e as ações deveriam ser desenvolvidas através de atividades curriculares, ou extracurriculares que buscassem compreender e interpretar as diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana, promovendo diálogos que estabelecessem a comunicação dos diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como a convivência respeitosa

entre os diferentes valores, visões de mundo e de pensamentos que permeiam o ambiente escolar.

Ao se tratar da História da África, o documento recomendava tratar as perspectivas positivas, não se detendo apenas nas questões da miséria e das discriminações que atingem o continente, articulando aos tópicos pertinentes à história dos afrodescendentes no Brasil, destacando as contribuições das grandes civilizações africanas, como a egípcia, por exemplo, na constituição das ciências, das artes, na política, entre outros aspectos da sociedade atual, desenvolvendo projetos de estudos onde o objeto de pesquisa fosse à participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil e da história mundial. Para tanto, o Parecer 003/2004 recomendava que os estabelecimentos de Educação Básica do país providenciassem, entre outros aspectos, o apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco fosse a História da África e da Cultura Afro-brasileira, juntamente com a educação das relações étnico-raciais, o mapeamento e a divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, além do levantamento das principais dúvidas e das dificuldades dos professores em relação ao trabalho com as questões raciais na escola e, a articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisas, Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros, escolas, comunidades e movimentos sociais.

No caso do Brasil a imagem dos descendentes de africanos foram moldadas a partir da absorção das teorias racistas do século XIX pelas diferentes instituições que formaram os primeiros homens de ciência no país. Consequentemente, esta representação foi disseminada socialmente, e entre as ferramentas de divulgação dessas ideias está a educação. Portanto, abordar a História da África e da Cultura Afro-brasileira significa não apenas alterar currículos, mas molestar a representação “harmoniosa” construída historicamente pela nossa “democracia racial”. Estas apresentações implicam diretamente em como descrevemos o continente africano, suas populações e em como vemos o negro brasileiro, acarretando de modo direto nas imagens que surgem em nossa mente ao falarmos sobre o tema.

Ao pontuarmos as recomendações do Parecer 003/2004 que norteava a execução da lei 10.639/03, considerando o tempo transcorrido desde a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação incluindo a esta a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira o que pudemos observar entre os alunos da região do Alto Uruguai gaúcho, é

que ocorreram poucas mudanças na abordagem da história África e nas representações sobre o negro brasileiro. Pois a “branquitude” ocupa um lugar de poder mesmo em um contexto de misturas de “raças” e isso associado somado a outras fontes de poder, faz com que mesmo diante da apresentação de imagens e de um discurso de mistura e de “boa” convivência racial, a representação que permanece no imaginário é a manutenção de uma “pureza” branca.

O desconhecimento também é o eixo que percebemos presente na descrição dos alunos. A África para os discentes das escolas investigadas ainda é vista como um “mundo em agonia”. Passados mais de dez anos da promulgação da lei 10.639/30, a representação que impera entre os alunos das escolas pesquisadas é de que o continente é um lugar povoado por uma diversidade de negros miseráveis, pobres, famintos, desnutridos, atrasados, tristes e doentes, que dividem este espaço seco e desértico com animais selvagens. Infelizmente, a escravidão, a guerra, a morte, a exploração e dominação completam o quadro negativo do vocabulário que lembra o continente. Representações positivas a respeito do continente praticamente não apareceram. Nas raras vezes em que foram citadas, referiam-se a esperança e a solidariedade, o que nos remete novamente ao discurso civilizador do século XIX e a ideia de que é necessário “salvar a África”.

Os discentes têm consciência da existência do preconceito racial, não apenas no Brasil, mas no ambiente escolar, afirmando que já presenciaram manifestações racistas na escola por meio de ofensas verbais, insultos, exclusão, piadas, brincadeiras de mau gosto, apelidos, segregação, humilhações e até mesmo violência física, o que já é mais que suficiente para demonstrar não só a necessidade, mas a urgência em se abordar a história da África e da cultura Afro-brasileira no ambiente escolar.

Sobre a abordagem da História da África e do negro brasileiro durante as aulas de história, o que se evidencia é que quando se trata de África o tema se desenvolve em torno de: miséria, doenças, guerras, o que contraria a recomendação do Parecer 003/2004, que já apontava para a necessidade de tratar a história da África não apenas ressaltando os aspectos negativos do continente, fator que alimenta preconceitos e representações construídas historicamente. Já a representação que prevalece quando se trata do negro brasileiro é a figura do escravo. Outro ponto observado pela pesquisa é o fato dos alunos se referirem ao estudo da História da África e da Cultura Afro-brasileira como algo importante, porém como fonte de aprendizado sobre outros povos e outras culturas. O que revela o distanciamento com que o tema é tratado. São poucos os discentes que percebem que a história da África está

inevitavelmente ligada à história do Brasil e, que conhecer a cultura Afro-brasileira é conhecer a nossa própria origem enquanto povo.

As respostas obtidas entre os alunos da região do Alto Uruguai sobre a História da África e a Cultura Afro-brasileira confirmam que a representação do continente é resultado de um processo histórico. Comprovam que a lei 10.639/03 foi um marco importante, mas não suficiente, pois mesmo que as escolas incluam uma série de conteúdos em seus currículos, esta não é uma ação suficiente para desfazer preconceitos historicamente firmados sobre o assunto. É preciso que se faça ruir as representações e os estereótipos que desde a Antiguidade Clássica tendem a inferiorizar o continente africano e suas populações.

No caso da África, os feitos exteriores adotados pelo colonizador, principalmente a partir do século XIX, colocaram o continente no registro oficial da história universal no capítulo que se refere à pobreza, à miséria, ao atraso e à ignorância. Já no caso da população negra no Brasil, o que se evidenciou entre os alunos é algo que não difere da representação do senso comum, do imaginário social onde as palavras: negro e escravo praticamente são sinônimos. Dessa foram, para se ensinar sobre África e a Cultura Afro-brasileira de maneira que esta contribua para a superação do racismo e do preconceito racial sofrido pelas populações negras no Brasil, ainda é necessário desconstruir as representações, quebrar os estereótipos, enfim, desfazer mentalidades.

REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BALDISSERA, Marli de Almeida; CIMA, Sônia Mári. **De campo pequeno ao grande Erechim**. Erechim, RS: Edifapes, 2008.

BANDEIRA, Denise; COSTA, Angelo; ARTECHE, Adriane. **Estudo de Validade do DFH como medida de Desenvolvimento Cognitivo Infantil**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (2), 332-337, 2007, p. 332. Disponível em: www.scielo.br/prc.

Bíblia Sagrada traduzida para o português por João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995, Gênesis, 9, 18-27.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOUDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. Disponível em: http://lpeqi.quimica.ufg.br/up/426/o/BOURDIEU_Pierre._O_poder_simb%C3%B3lico.pdf.

BRAICK, Patrícia R. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. São Paulo: Moderna, 2011.

BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CONTINS, M.; SANTANA, L.C.O. **O Movimento Negro e a questão afirmativa**. *Estudos Feministas*, IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, v.4,n.I, 1996, p. 210. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>.

Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 70/2012, pelo decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. – 36.ed – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

DEL PRIORI, Mary; VENÂNCIO, Renato P. **Ancestrais: uma introdução a história da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 56.

DIOP. Cheikh Anta. **A origem dos antigos egípcios**. In: História Geral da África II, África Antiga. Brasília: Unesco, 2010.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, vol. 12, n. 23, Niterói, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141377042007000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

FAGE. J. D. **A evolução da historiografia da África**. História Geral da África II, África Antiga. Brasília: Unesco, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FOÉ, Nkolo. **A questão negra no mundo moderno**. Sankofa Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, ano IV, nº8, dezembro, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88812/91693>.

_____ **África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou providencialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica?** Educ. rev. n 47. Curitiba. Jan./março 2013. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31332/2003>.

FONSECA, Marcus V. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil**. In: SILVA, Petronilha B. G.; PINTO, Regina P. (org). Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp->

<content/uploads/2013/12/Negro-Educa%C3%A7%C3%A3o-1-INEP.pdf>.

GARCEZ, Neusa Cidade. **Colonização e Imigração em Erechim – A saga das famílias polonesas (1900-1950)**. Ed. Revisada e ampliada – Neusa Cidade Garcez, Erechim, novembro, 2003.

GIARETTA, Jane Gorete Semioti. **O grande e velho Erechim: ocupação do povoado de Formigas (1908 – 1960)**. Dissertação de mestrado, Universidade de Passo Fundo (UPF), 2008.

GRITTI, Isabel. **A imigração e colonização polonesa no Rio Grande do Sul: a emergência do preconceito**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2004.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: Apicuri, 2016.

_____ **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

HERODOTO. **História**. eBooksbrasil, 2006, p. 381. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/historiaherodoto.pdf>.

HUME, David. **Ensaio Morais, políticos e literários**. Rio de Janeiro: Top Books, 2004.

KI-ZERBO Joseph. **Introdução Geral**. IN: História Geral da África. I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

<http://www.google.com.br/earth/index.html>

<https://censo2010.ibge.gov.br/>

LOSURDO, Domenico. **Contra-história do liberalismo**. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2006.

MACEDO, José R. **Herdeiros de Cam: representações da África e dos Africanos no ocidente medieval**. Signum: Revista da Associação Brasileira de Estudos Medievais, v 03, 2001.

MOSTEQUIEU, Charles. **Do espírito das Leis**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

MOURA, Clovis. **As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira**. Belo Horizonte: Nossa Terra, 1990.

OLIVA, Anderson R. **A história da África nos bancos escolares. Representação e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº 03, 2003, p. 430. Disponível em: www.scielo.com.br.

_____ **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. Universidade de Brasília, 2007.

ORIÁ, Ricardo. **O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações**. Simpósio Nacional de História, Recife: Pernambuco, 1995. Disponível em: www.periodicos.unb.br.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Parecer 11/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192.

Parecer 003/2004, publicado no Diário Oficial da União de 19/05/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>.

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira**. São Paulo: IBRASA [Brasília], 1981. Disponível em: www.iphi.org.br.

PRAXEDES, Walter. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais**. Revista Espaço Acadêmico, nº 83, abril, 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/083/83praxedes.htm>. Acesso em: julho de 2016.

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

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Disponível em: www.centroedelstein.org.br.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Arned, 2000.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Giseli Aparecida dos. **Selvagens, exóticos, demoníacos. Ideias e imagens sobre uma gente de cor preta**. Estudos Afro-Asiáticos, ano 24, nº 2, pp. 275-289, 2002. Disponível em: www.scielo.br.

SCHWARCZ, Lilia M. **Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão**. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia M. (orgs). **Cidadania, um projeto em construção: minorias justiça e direitos**. São Paulo: Claro Enigma, 2012

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

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 20017.

SILVA, Tomaz T. da (org); HALL, Stuart; WOORDWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2008.

_____ **A descoberta da África**. In: FIGUEIREDO, Luciano (org). **Raízes Africanas**. Rio de Janeiro: Sabin, 2009.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Autonomia para a Educação**. In: ROCHA, João Augusto de Lima (org). *Anísio em Movimento*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

WESSELING, Henk. **História de Além-mar**. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

WOLFF, Gladis H. **Trilhos de Ferro, trilhas de barro: a ferrovia no norte do Rio Grande do Sul – Gaurama (1910-1954)**. Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo, 2005.

WORTMANN, Maria L. C. **Pedagogia, cultura e mídia: algumas tendências, estudos e perspectiva**. In: BONIN, Iara T.; BUJES, Maria Isabel E. (org). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: ULBRA, 2010.