

volume

25/2

Agosto/2020

ISSN 2596-2876

ICH - UFPel



História em revista

revista do núcleo de documentação histórica

dossiê: Ensino de História e Educação em Tempos de Incerteza

*Casa de primeira ordem Casa de primeira ordem Casa de primeira ordem
especialidades em duas especialidades em duas especialidades em duas
para casamentos, baptizara casamentos, baptizara casamentos, baptiz
sados e banquetes. E' asados e banquetes. E' asados e banquetes. E' a
unica de positarã da ufurãica de positarã da ufurãica de positarã da ufurã
anda Guarana Espumãanda Guarana Espumãanda Guarana Espumãan
te e de excellent obreãte e de excellent obreãte e de excellent obreã
lã Laeta, fabricãndos catãlã Laeta, fabricãndos catãlã Laeta, fabricãndos catã
S. Paulo pelos Ses. ZãS. Paulo pelos Ses. ZãS. Paulo pelos Ses. Zã
nãlla Leãncãrã & Cãmpãlla Leãncãrã & Cãmpãlla Leãncãrã & Cãmpã
ã Cantãitãrã Brãstã ãã Cantãitãrã Brãstã ãã Cantãitãrã Brãstã ãã
Casa de primeira ordem Casa de primeira ordem Casa de primeira ordem
especialidades em duas especialidades em duas especialidades em duas
para casamentos, baptizara casamentos, baptizara casamentos, baptiz
sados e banquetes. E' asados e banquetes. E' asados e banquetes. E' a
unica de positarã da ufurãica de positarã da ufurãica de positarã da ufurã
anda Guarana Espumãanda Guarana Espumãanda Guarana Espumãan
te e de excellent obreãte e de excellent obreãte e de excellent obreã
lã Laeta, fabricãndos catãlã Laeta, fabricãndos catãlã Laeta, fabricãndos catã
S. Paulo pelos Ses. ZãS. Paulo pelos Ses. ZãS. Paulo pelos Ses. Zã
nãlla Leãncãrã & Cãmpãlla Leãncãrã & Cãmpãlla Leãncãrã & Cãmpã
ã Cantãitãrã Brãstã ãã Cantãitãrã Brãstã ãã Cantãitãrã Brãstã ãã*



Hist. Rev. Pelotas Número 25/2 p.1 - 215 ago. 2020



**Obra publicada pela
Universidade Federal
de Pelotas**

Reitor

Pedro Rodrigues Curi Hallal

Vice-Reitor

Luis Isaías Centeno do Amaral

Direção de Gabinetes da Reitoria

Taís Ullrich Fonseca

Pró-Reitora de Ensino

Maria de Fátima Cossio

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação

Flávio Fernando Demarco

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Francisca Ferreira Michelin

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Mário Renato de Azevedo Jr.

Pró-Reitor Administrativo

Ricardo Hartlebem Peter

Pró-Reitor de Gestão da Informação e Comunicação

Julio Carlos Balzano de Mattos

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Otávio Martins Peres

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Sérgio Batista Christino

Editora e Gráfica Universitária - Conselho Editorial

Pres. do Conselho Editorial: João Luis Pereira

Ourique

Repr. das Engenharias e Computação: Darci Alberto

Gatto

Repr. das Ciências Biológicas: Flávio Roberto Mello Garcia e Marines Garcia (suplente)

Repr. das Ciências da Saúde: Francisco Augusto Burkert Del Pino e Claiton Leoneti Lencina (suplente)

Repr. das Ciências Agrônomicas: Cesar Valmor Rombaldi, Guilherme Albuquerque de Oliveira Cavalcanti (suplente) e Fabrício de Vargas Arigony Braga (suplente)

Repr. das Ciências Humanas: Márcia Alves da Silva e Cláudio Baptista Carle (suplente)

Repr. das Ciências Sociais Aplicadas: Carla Rodrigues Gastaud

Repr. das Linguagens e Artes: Josias Pereira da Silva e Eleonora Campos da Motta Santos (suplente)

Instituto de Ciências Humanas

Diretor: Prof. Dr. Sebastião Peres

Vice-Diretora: Profa. Dra. Andréa Lacerda Bachettini

Núcleo de Documentação História da UFPel – Profa. Beatriz Ana Loner

Coordenadora:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Membros do NDH:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes

Técnico Administrativo:

Paulo Luiz Crizel Koschier

História em Revista – Publicação do Núcleo de Documentação Histórica

Comissão Editorial:

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes
Prof^a Dra. Lorena Almeida Gill

Conselho Editorial:

Prof^a Dra. Helga I. Landgraf Piccolo (UFRGS)
Prof. Dr. René Gertz (UFRGS) (PUCRS)
Prof. Dr. Temístocles A. C. Cezar (UFRGS)
Prof^a. Dra. Beatriz Teixeira Weber (UFSM)
Prof^a. Dra. Maria Cecília V. e Cruz (UFBA)
Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos (UFF)
Prof^a. Dra. Joan Bak (Univ. Richmond – USA)
Prof. PhD Pablo Alejandro Pozzi (Universidad de Buenos Aires).
Prof. Tommaso Detti (Università Degli Studi di Siena)

Editores: Sirlei Teresinha Gedoz | Halferd Carlos Ribeiro Junior | Alessandra Gasparotto

Editoração e Capa: Paulo Luiz Crizel Koschier

Imagem da capa: Carlos Eduardo Sperb

Pareceristas ad hoc: Alba Cristina Couto dos Santos Salatino (IFRS) | Carla Beatriz Meinerz (UFRGS) | Claudia Daiane Garcia Molet (UFPel) | Debora Clasen de Paula (UFFS) | Gerson Wasen Fraga (UFFS) | Katani Maria Monteiro Ruffato (UCS) | Lisiane Sias Manke (UFPel) | Mairon Escorsi Valério (UFFS) | Nilton Mullet Pereira (UFRGS) | Vera Lúcia Maciel Barroso (Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Porto Alegre)

Editora e Gráfica Universitária

R Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS – CEP 96010-150 | Fone/fax: (53)3227 8411
e-mail: editora@ufpel.edu.br

Edição: 2020/1

ISSN – 2596-2876

Dados de catalogação na fonte:

Aydê Andrade de Oliveira - CRB - 10/864

História em revista / publicação do Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas. v.25/2, (ago. 2020). – Pelotas: Editora da UFPel, 2020.
1v.

Semestral
ISSN 2596-2876

1. História - Periódicos. I. Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas.
CDD 930.005

Indexada pela base de dados Worldcat Online Computer Library Center

UFPel/NDH/Instituto de Ciências Humanas

Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - Pelotas/RS - CEP: 96010-770

Fone: (53) 3284 3208 -

<http://wp.ufpel.edu.br/ndh/>

e-mail: ndh.ufpel@gmail.com

*** obra publicada em dezembro de 2020**



Os textos contidos neste volume são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores. Salvo informação explícita em contrário, o(a)s autor(a) (es) respondem pelas informações textuais e imagéticas contidas no presente volume.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	
	INTRODUCTION	
Sirlei Teresinha Gedoz Halferd Carlos Ribeiro Junior Alessandra Gasparotto		06
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ROMPENDO AS FRONTEIRAS HISTÓRICAS SOBRE O FAZER DOCENTE		
TEACHER TRAINING: BREAKING HISTORICAL BORDERS ON DOING TEACHER		
Shirlei Alexandra Fetter Raquel Karpinski Denise Regina Quaresma da Silva		11
SER PROFESSOR DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRIMINALIZAÇÃO DO FAZER DOCENTE		
BE A HISTORY TEACHER IN THEACHER CRIMINALIZATION TIMES		
Elvis Patrik Katz Andresa Silva da Costa Mutz		28
O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA REGIÃO DE ERECHIM/RS		
THE HISTORY EDUCATION OF ÁFRICA AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE: THE CHALLENGES OF ANTIRACIST EDUCATION IN THE ERECHIM/RS REGION		
Luciana da Veiga		47
HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA: AUTONOMIA NO ENSINAR E APRENDER		
AFRICA AND AFRICA'S HISTORY: AUTONOMY IN TEACHING AND LEARNING		
Aristeu Castilhos da Rocha		70
ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DE MAQUETES DO LASCA-UFSM		
TEACHING AFRO-BRAZILIAN HISTORY THROUGH LASCA-UFSM MODELS		
Valeska Garbinatto André Luis Ramos Soares		96
SABERES E VALORES DAS PESSOAS NEGRAS EM MOVIMENTO: ENSINAR HISTÓRIA EM COLETIVIDADES EMANCIPATÓRIAS		
KNOWLEDGE AND VALUES OF BLACK PEOPLE IN MOTION: TEACHING HISTORY IN EMANCIPATORY COLLECTIVITIES		
Maurício da Silva Dorneles Carla Beatriz Meinerz		114
COMO TRABALHAR COM A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PRODUZIDA NOS MUSEUS E EM OUTROS ESPAÇOS? UMA EXPERIÊNCIA ENTRE O MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO E O CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR UP, CAPÃO DO LEÃO-RS		
HOW TO WORK WITH HERITAGE EDUCATION PRODUCED IN MUSEUMS AND OTHER SPACES? AN EXPERIENCE BETWEEN THE MEMORIAL DA RESISTÊNCIA AND THE CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR UP, CAPÃO DO LEÃO-RS		
Milena Rosa Araújo Ogawa Amanda Nunes Moreira		132

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA COM AULA OFICINA HISTORICAL LEARNING AND GENDER: AN EXPERIENCE WITH WORKSHOP CLASS	Amanda Nunes Moreira	155
“NÃO É PRECISO QUEIMAR SUTIÃS EM PRAÇA PÚBLICA”: O DIA INTERNACIONAL DA MULHER ATRAVÉS DO JORNAL PIONEIRO		
“NO NEED TO BURN BRAS IN PUBLIC SQUARE”: INTERNATIONAL WOMEN'S DAY THROUGH PIONEIRO NEWSPAPER	Rúbia Hoffmann Ribeiro Eliana Gasparini Xerri	179
UMA IMAGEM VALE MAIS DO QUE MIL PALAVRAS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO USO DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DA HISTÓRIA		
A PICTURES IS WORTH A THOUSAND WORDS: CONSIDERATIONS ABOUT USING PHOTOGRAPHY IN HISTORY EDUCATION	Isabella Czamanski Rota	199

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA REGIÃO DE ERECHIM/RS

THE HISTORY EDUCATION OF AFRICA AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE: THE CHALLENGES OF ANTIRRACIST EDUCATION IN THE ERECHIM/RS REGION

Luciana da Veiga¹

Resumo: Este texto intenciona apresentar alguns elementos que permitam refletir sobre a necessidade de uma educação antirracista, normatizada pela aprovação da lei 10.639/03. Com base no conceito de representação apresentado pelo autor Stuart Hall, cremos que a obrigatoriedade de se abordar a História da África e da Cultura Afro Brasileira esbarra numa série de concepções construídas através do tempo histórico. Acreditamos que somente ao identificarmos o caráter destas representações disseminadas através da educação é que poderemos, de fato, abordar algo sobre o tema, de maneira que a escola cumpra um papel inclusivo e humanizador.

Palavras-chaves: Representação, História da África, Cultura Negra, Educação.

Abstract: This text intends to present some elements that allow to reflect on the necessity of an antiracist education, standardized by the approval of the law 10.639/03. Based on the concept of representation presented by the author Stuart Hall, we believe that the obligation to approach the History of Africa and Afro-Brazilian Culture comes up against a series of conceptions built through historical time. We believe that only by identifying the character of these representations disseminated through education can we actually address something on the subject so that the school plays an inclusive and humanizing role.

Key words: Representation, African History, Black Culture, Education.

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

¹ Professora Mestra em Ciências Humanas, PPGICH Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS – Campus Erechim, email: veiga-lu17@hotmail.com.

elaboraões 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 deste texto buscou abordar como a representação das populações negras 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.

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?

Ao tratarmos a África e suas populações de forma preconceituosa, reproduzimos não apenas notícias que circulam pela mídia, mas manifestamos, também, uma ideia de superioridade, já que estas informações, na maioria das vezes, estão carregadas de interpretações racistas e discriminatórias. Acreditamos que estas visões são frutos 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, entre os anos de 2015-2017, desenvolvemos um projeto de pesquisa que buscou, entre outros aspectos, verificar que representação do negro brasileiro é apresentada por estudantes da região de Erechim. A pesquisa atingiu um público de 181 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental anos finais, em 10 escolas da região do Alto Uruguai gaúcho.

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, caboclos, negros e índios, que viviam do cultivo de pequenas plantações de milho, mandioca, feijão e da criação de animais domésticos (BALDISSERA; CIMA, 2008, pp. 29-33). 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)” (GARCEZ, 2003, pp. 43-48).

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 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 (GIARETTA, 2008, pp.23-76). Com o passar o tempo os índios da região foram aldeados e a população negra e cabocla aos poucos foram sendo retiradas 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 pouco utilizáveis e pouco produtivas, sujeitando-se a trabalhos com baixa remuneração (BALDISSERA; CIMA, 2008, p.105).

Na opinião da autora Gladis Helena Wolff (2005), o indígena, o negro e o caboclo, no o 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 (WOLFF, 2005, p. 152).

O conceito de representação e a construção do “ser negro”

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. De acordo com Stuart Hall (2016), 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 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 uma 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 fictícios – e do sistema conceitual, que pode funcionar como representação mental delas (HALL, 2016, p.36).”

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 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” (HALL, 2016, p. 36).

Segundo Hall, existiram três momentos importantes do encontro do Ocidente² com as populações da África. Neste processo foi utilizado um vasto repertório de representações para marcar

²O 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).

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” (HALL, 2016, p. 161).

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 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 (HALL, 2016, p. 168).

As representações da “diferença” racial durante a escravidão aglomeraram-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” (HALL, 2016, p. 169, 170).

Segundo Hall, a estereotipagem enquanto prática de produção de significados é importante para a representação da diferença racial, pois 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 estabelecidos 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 divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Em seguida exclui ou expelle tudo o que [...] é diferente (HALL, 2016, p. 191).”

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. 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 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 (HALL, 2016, p. 200).”

A “*intelligentsia*” brasileira e a construção da imagem do negro no Brasil

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, a estrutura de pensamento envolvendo as relações raciais no Brasil começa a se alicerçada com a vinda da família real a então Colônia Brasil e com a fundação das primeiras instituições educacionais e consequentemente, com a série de novas ideias que irradiavam entre os homens de “sciencia” naquele momento.

Datam desta época [...], 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 (SCHWARCZ, 1993, p. 32).

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 (SCHWARCZ, 1993, pp. 15-56).

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 (2006), o “espírito de liberdade” pregado pelo liberalismo não se aplicava a população de negros 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 (LOSURDO, 2006, p. 49, 50).”

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.

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 redescobria o Brasil, africanos, índios e mestiços passaram a ser entendidos como obstáculos para que

o país atingisse o esplendor de uma civilização com uma autêntica 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, que naquele momento passaram a ter uma base “científica”. A incorporação das teorias raciais por estas instituições cumpriram papéis distintos, de um lado discordavam da Igreja e da influência religiosa; e de outro legitimaram o discurso dos grupos urbanos em ascensão que se viam como responsáveis por novos projetos políticos, que representavam a chegada da Modernidade e do progresso ao Brasil.

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. 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 a 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, nas instituições de ensino do país (SCHWARCZ, 1994).

Segundo o historiador Renato Ortiz (2006), os 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. 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 resignificação 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 (ORTIZ, 2006, p.14, 15).

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. A apatia e a imprevidência, o desequilíbrio moral e intelectual, e a inconsistência, seriam qualidades naturais do elemento brasileiro. 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 (ORTIZ, 2006).

Ser negro no Alto Uruguai gaúcho: a imagem retratada pelos estudantes

No Brasil a luta pela democratização da educação 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 Teixeira (2002), 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” (TEIXEIRA, 2002, pp. 33-49). 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. Portanto, 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 normativa 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 Sacristan (2000), 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 (SACRISTAN, 2000, pp. 15-17) .

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 (SACRISTAN, 2000, p. 19).

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. 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 (2009) 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 (SOUZA, 2009, pp.91-97).

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 003/2004³ 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.

As políticas de reparação expressas no Parecer 003/2004 exigiam que o Estado e a

³ 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso: dezembro de 2016.

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.

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. 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.

No caso do Brasil, como nos relatou a autora Lília 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 norteou 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, investigamos quais são as representações sobre negro brasileiro que permeiam a mentalidade dos discentes das escolas da região. Como método, 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. Dessa forma, o desenho da figura humana é usado como temática de avaliação psicológica em diversos sistemas de interpretação, tanto de cunho evolutivo quanto emocional, sendo utilizado 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 (BANDEIRA; COSTA; ARTECHE, 2007).

Nos 181 desenhos, os estudantes, majoritariamente retrataram a figura do negro brasileiro como sendo: o escravo, o ladrão, o presidiário, o favelado, o trabalhador braçal, o vendedor ambulante. Nas 181 representações, apenas dois alunos fizeram um retrato positivo de negros ocupando uma profissão de destaque. Selecionamos aqui algumas representações que confirmam a nossa fala.



Figura 01 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.
Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016. Organização: VEIGA, L.



Figura 02 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.
Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016. Organização: VEIGA, L.



Figura 03 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.
Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016. Organização: VEIGA, L.



Figura 04 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.
Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016. Organização: VEIGA, L.

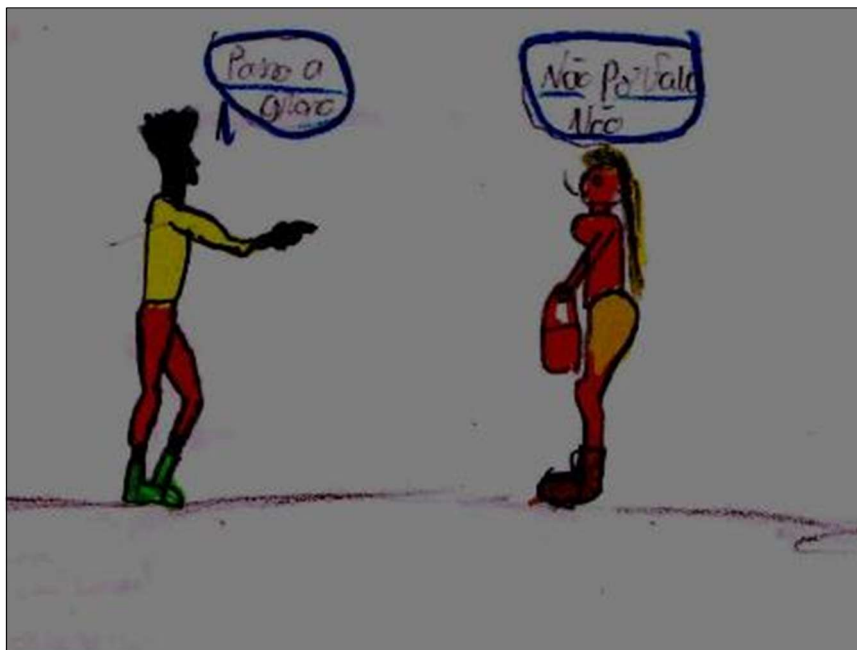


Figura 05 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.
Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016. Organização: VEIGA, L.

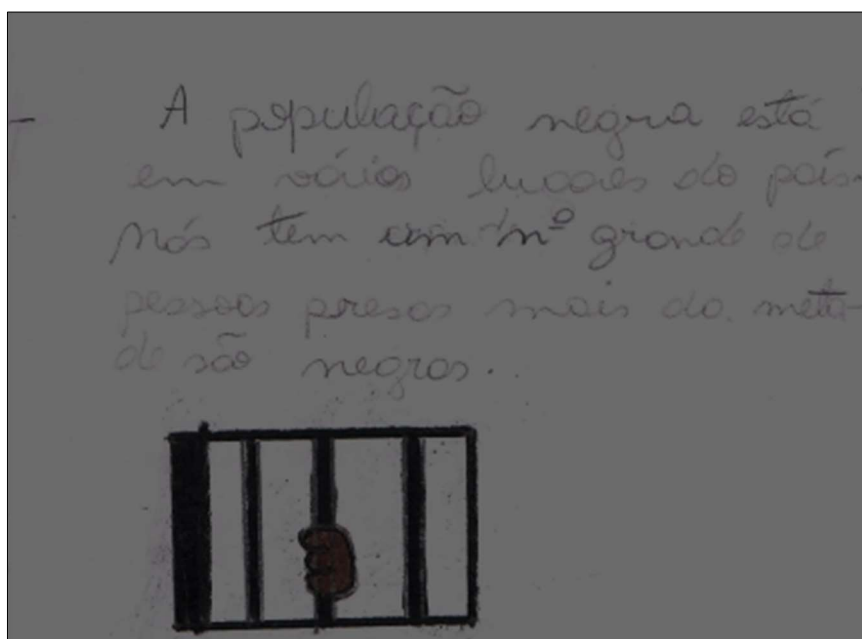


Figura 06 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.
Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016. Organização: VEIGA, L.

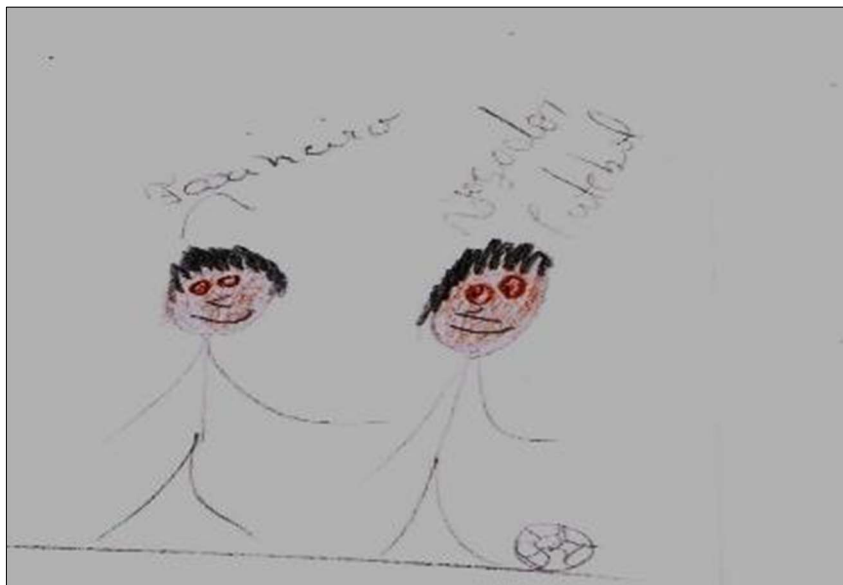


Figura 07 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.
Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016. Organização: VEIGA, L.



Figura 08 – Representação do negro brasileiro feita por aluno.
Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016. Organização: VEIGA, L.



Figura 09 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.
Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016. Organização: VEIGA, L.

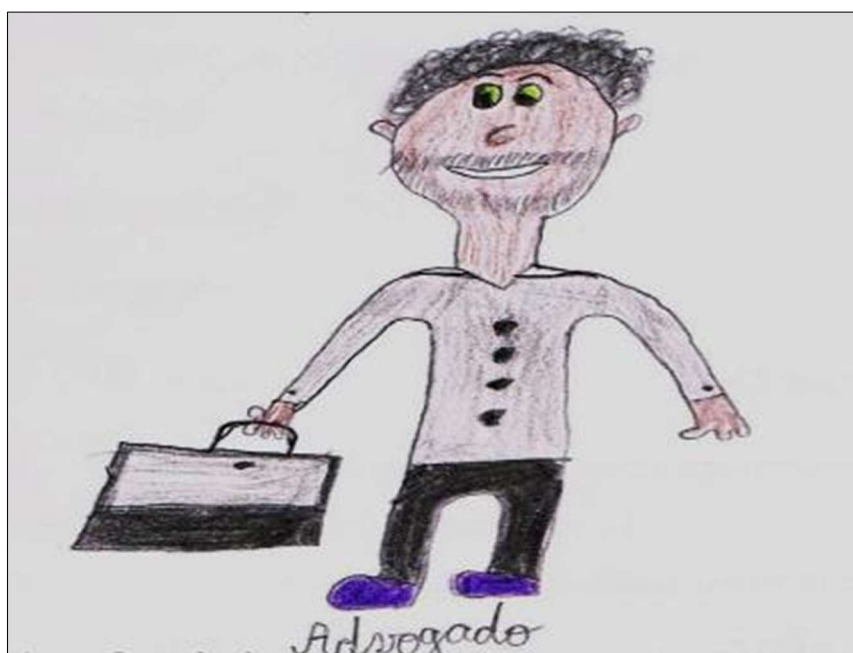


Figura 10 – Representação da figura do negro brasileiro feita por aluno.
Fonte: Pesquisa de campo, 2º semestre, 2016. Organização: VEIGA, L.

As representações feitas pelos estudantes da região reforçam a relevância dos apontamentos feitos por Hall, quando este afirma que o processo de representação se constrói a partir da relação entre coisas, conceitos e signos que se situam no centro da produção que assume sua forma e sentido na linguagem. Para os cidadãos brasileiros que se comunicam compartilhando os mapas conceituais de uma cultura que sempre colocou os povos africanos nos últimos degraus da evolução das raças humanas, a imagem construída sobre o negro no Brasil, se relaciona ao estereótipo historicamente produzido a partir da afirmação de teorias que não consideram o negro de outra forma que seja como: o “escravo”, o “bárbaro”, o “inculto”, “o selvagem”, enfim, o cidadão de “segunda categoria”.

A representação de uma “diferença” racial construída durante o contato dos europeus com os povos africanos reduziu as populações negras ao estereótipo de “escravo”. As representações feitas pelos estudantes da região de Erechim, demonstram que ainda existe um enorme desequilíbrio de poder na relação negros/brancos. Essa visão dicotômica mantém e se sustenta a partir de uma fonte de poder que já não se apoia na coerção física, como nos tempos da escravidão, mas em uma série de restrições que foram construídas historicamente que marcaram o lugar seres humanos de “cor escura” dentro de sistema de representações. O exercício deste poder através de práticas de representações baseadas em estereótipos são elementos fundamentais na manutenção da violência simbólica que se perpetua contra a população negra em qualquer ponto Brasil. Através dos desenhos feitos pelos estudantes, percebemos que estas ações preconceituosas continuam sendo reproduzidos no ambiente escolar. O que nos leva a um novo questionamento: as abordagens feitas em sala de aula, a partir das exigências da lei 10.639/03, significa, de fato, a garantia de uma inclusão que reconhece a importância da população negra na formação de nosso país?

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 (FONSECA, 2001). 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 131 anos do fim da escravidão, as populações negras encontram-se em desvantagem quando o assunto é educação.

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” 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. Durante este período, a ressignificação de representações criadas sobre a África e seus povos encontrou respaldo na ciência, e serviu 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 “sciencia” do Brasil.

Pensando na peculiaridade das relações sociais e raciais no Brasil, relacionando-as como elo entre escola e sociedade, que se concretiza através do currículo, observa-se que as classes dominantes destinaram 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. Diante de tais fatos, o Estado brasileiro adotou desde 2003, uma série de políticas afirmativas, entre elas a lei 10.639/03, 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. 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.

No caso do Brasil 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. Consequentemente, esta representação foi disseminada socialmente, e entre as ferramentas de divulgação dessas ideias esteve 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.

As imagens obtidas entre os alunos da região do Alto Uruguai gaúcho sobre a figura do negro no Brasil confirmam que a representação sobre as populações africanas no país é resultado de um processo histórico discriminatório. Apontando para a necessidade urgente que educação adote práticas antirracistas, pois mesmo que as escolas incluam uma série de conteúdos em seus currículos, isto pode não estar sendo uma ação suficiente para desfazer preconceitos historicamente firmados sobre o assunto. Não bastasse a situação de marginalidade em todos os âmbitos da esfera social enfrentada pela população negra no Brasil, esta ainda luta contra uma série de representações construídas historicamente. Representações que além de inferiorizá-las, ainda questionam seu valor humano. Representações que demonstram um passado que ainda se encontra muito presente. Representações que evidenciam a mentalidade cultural de um passado que nunca passa.

Referências

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.

FONSECA, 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>.

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 Semiotti. **O grande e velho Erechim: ocupação do povoado de Formigas (1908-1960)**. Dissertação de mestrado, Universidade de Passo Fundo (UPF), 2008.

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

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

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

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

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

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

SILVA, Petronilha B. G. et al. **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>.

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

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

VEIGA, Luciana da. **“Um mundo em agonia”**: a representação da África e do negro brasileiro em escolas da região do Alto Uruguai. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Fronteira Sul – Uffs Programa de Pós – Graduação *stricto-sensu* Curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas - Campus Erechim. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2408/1/VEIGA.pdf>.

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.