



History of Education in Latin America

This work is licensed under a [Creative Commons — Attribution 4.0 International — CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Modernidade a contrapelo – uma produção histórica das desigualdades

Modernity in contrast – a historical production of inequalities

Carolina Philippi

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6121-254X>
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil, carolinacechella@gmail.com

DOI: 10.21680/2596-0113.2023v6n1ID34243

Citation: Lima, E. G. de O.; Costa, M. A. A.; Stasczak, F. M. (2023). Biografia de Ana Maria Santos: trajetória formativa e docência de uma mulher negra. *History of Education in Latin America - HistELA*, 6(1). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/34243>

Competing interests: The author have declared that no competing interests exist.

Editor: Olivia Morais de Medeiros Neta

Received: 08/09/2023

Approved: 18/11/2023

OOPEN ACCESS

Resumo:

Resenha do livro VEIGA, C. G. Subalternidade e opressão sociorracial: - questões para a historiografia da educação latino-americana. Editora Unesp/SBHE, 2022.

Palavras chave: História da Educação; Desigualdades Educacionais; Historiografia da Educação.

Embora a historiografia da Educação já tenha lastro no mapeamento das desigualdades que ordenaram a implantação da escola no Brasil, são ainda raras as publicações que sistematizam os mecanismos que as organizaram. Dentre os possíveis motivos para tanto, pode-se avultar a densidade de uma análise documental da lógica das exclusões, já que ela é marcada, sobretudo, por ausências. Foi, pois, do mapeamento dessas ausências e da fabricação dessas diferenças que Cynthia Greive Veiga se ocupou em seu livro “Subalternidade e opressão sociorracial - questões para a historiografia da educação latino-americana” (2022)¹. A obra, fruto de pesquisa documental no Ibero Amerikanisches Institut (Universidade de Humboldt), buscou rastrear modelos estéticos e civilizacionais presentes nas revistas culturais latino-americanas e, assim, mapear os mecanismos de invisibilização das infâncias latinas. Nesse sentido, o livro se estrutura analisando a produção histórica das categorias de subalternização e inferiorização na América Latina, ao mesmo tempo que destaca as similaridades na elaboração social do estigma em seus diferentes países.

A publicação organiza-se em três capítulos, que nomeiam os dispositivos de subalternização que lhes foram comuns – a saber: i. “Subalternidade e inferiorização étnico-racial: da subalternidade colonial à subalternidade nacional”; ii. “A ‘estética da falta’ como fator de opressão sociorracial”; e iii. “Educar as cores pela escola: desigualdade escolar e institucionalização de infâncias subalternas e inferiores” –, reiterando argumentos já endossados pela autora em estudos sobre a história da educação brasileira². Trata-se, segundo a prefacista Dra. Rosa Chaloba, de um “alerta para as diferenças na imposição da escola pública universal na Europa e América Latina” (Chaloba, 2022, p. 12), bem como para os modos pelos quais esse processo inferiorizou e oprimiu grupos sociorraciais específicos. Para tanto, os referenciais teóricos mobilizados, e em constante articulação ao longo da obra, aqui nomeadamente os referenciais das obras de Norbert Elias e Aníbal Quijano³, foram centrais no entendimento da fabricação sócio-histórica das desigualdades dentro e fora da escola.

Assim sendo, em seu primeiro capítulo – “Subalternidade e inferiorização étnico-racial: da subalternidade colonial à subalternidade nacional”, subdividido em dois itens – “Subalternidade como categoria de análise” e “Processos de organização nacional e a inferiorização étnico racial: a problemática da epiderme na formação das identidades” –, a autora se propôs a problematizar a construção histórica da categoria “subalternidade”, pela via da análise teórica de inflexão decolonial e da produção discursiva das nações latinas. Destacou, assim, a mobilização processual de mecanismos para hierarquização humana, via produção de um padrão de civilização capaz de sedimentar dinâmicas colonizadoras que destruíram as condições originais de existência e identidade dos povos originários. Foi, pois, a esse processo, que a campanha de expansão da escola no século XIX se ligou, justificada pelo imperativo da homogeneização cultural, da formação para o “bom uso da razão” (Veiga, 2022, p. 56), e da difusão da escrita em meio a um contexto enciclopedista de divisão da humanidade, entre povos com ou sem história, tendo como marco divisor o padrão europeu de registro escrito (Veiga, 2022, p. 60). A esse imbróglio, somou-se ainda a elaboração histórica da divisão racial do trabalho e a escravização sistemática, que introduziu os novos processos de classificação social, itens centrais para elaboração dos discursos de formação das nações. Esse processo não esmoreceu com as abolições das escravizações, em curso no século XIX, mas se refinou por meio da consolidação da cor como demarcador da hierarquia social, agora pelo viés científico. Em outros termos,

Se no contexto colonial, caracterizado pela política monárquica absolutista e cristã, a cor foi

tomada como critério para definir quem era “naturalmente” predestinado à dominação e à subalternização, do século XIX em diante, com o estabelecimento da igualdade jurídica, a inferiorização das pessoas não brancas foi abordada por um viés científico. Esse processo de deslocamento das relações de dominação, na perspectiva da divisão racial do trabalho, de um lugar de inferioridade racial natural para um de inferioridade científica, numa longa duração, reafirmou a colaboração das Américas para a construção geopolítica de uma Europa superior, o que só foi possível devido ao trabalho dos povos africanos e indígenas, uma história ainda silenciada (Veiga, 2022, p. 110).

É também nessa chave interpretativa que o capítulo seguinte – “A ‘estética da falta’ como fator de opressão sociorracial”, em seus três subitens: i. “Organização das nações: para que servem os afrodescendentes e os povos indígenas? A invisibilização como estratégia política”; ii. “Ciência e inferiorização racial”; e iii. “A falta da cor branca: estigmatização e evitação social” – propõe-se a discutir as dinâmicas sociais responsáveis pela invisibilização de determinados grupos étnicos e sociais. Nesses termos, a elaboração discursiva e analítica de uma “estética da falta” teve o efeito de construir um lugar hegemônico para o opressor, ao mesmo tempo que fundamentou a inferioridade de grupos sociorraciais inteiros (Veiga, 2022, p. 125). Para a autora, essa construção foi uma estrutura central na destituição de humanidade de uma parcela significativa da população, o que permitiu que, “no mesmo contexto histórico global em que se discutia sobre liberdade e igualdade, em que se promulgaram constituições instituindo os direitos dos cidadãos, pessoas negras eram escravizadas, crianças livres no ventre foram sujeitadas e povos indígenas marginalizados” (Veiga, 2022, p. 129).

Não por acaso, o processo de estabelecimento de igualdades jurídicas e a luta por direitos sociais e civis na América e na Europa dividiu espaço, ao longo do século XIX, com a incorporação sistemática de novas colônias europeias. Este mesmo processo, pois, veio coroar procedimentos densos e longevos de dominação e estigmatização sociorracial, a partir de então respaldados pela ciência (Veiga, 2022, p. 189), e que culminaram em uma confluência entre ódio nacional e racial nos futuros conflitos envolvendo disputas por territórios e demarcação de fronteiras (Veiga, 2022, pp. 233-235).

Por fim, é no capítulo “Educar as cores pela escola: desigualdade escolar e institucionalização de infâncias subalternas e inferiores”⁴ que Cynthia Veiga demonstra que “[...] a difusão da escolarização universal e obrigatória, de padrão eurocêntrico, foi o coroamento do processo de inferiorização e subalternização das populações indígenas e afrodescendentes” (Veiga, 2022, p. 237). Problematiza, portanto, o eurocentrismo pungente das políticas e práticas educativas na América Latina, e seus desdobramentos em meio a uma densa configuração de eventos inter-relacionados⁵, que ratificaram a divisão sociorracial da educação e a divisão racial do trabalho como parte do processo civilizador e colonizador (Veiga, 2022, p. 241).

O argumento central do capítulo é, nesse sentido, o de que a escola, tal como difundida no momento da formação dos estados nacionais, manteve muitas características da instrução ofertada nos governos absolutistas, tais quais, por exemplo, a concepção utilitária de ciência, a centralidade do trabalho, a promoção da educação das mulheres, a uniformidade escolar e a manutenção dos argumentos do acesso desigual à instrução (Veiga, 2022, p. 253). Em outros termos, “tal qual nos governos absolutistas, também nos governos constitucionais a proposição de uma instrução geral não teve o mesmo significado para todos, fato evidenciado tanto pela definição desigual da duração do tempo escolar como pela adoção da concepção de sucesso por mérito e aptidão” (Veiga, 2022, p. 255). Foi também a regulamentação da escola primária brasileira que fez ver a diversidade de condições e lugares sociais da infância, com as quais a escola lidou ofertando instituições desiguais, e

consolidando a divisão racial dos acessos como estratégia de controle político e social (Veiga, 2022, p. 278; 313).

A obra, portanto, vem demarcar as dissidências e diferenças que acompanharam a expansão da escola no Brasil e na América Latina, e delimitar, por meio de minuciosa análise documental, as exclusões sociorraciais que elas reforçaram. Trata-se assim de um convite para olhar a institucionalização da instrução pela via dos discursos que a mobilizaram, e para as políticas públicas que as sustentaram.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, embora o campo da História da Educação tenha em muito se beneficiado de análises centradas nas práticas, estas levadas a cabo internamente nas instituições de ensino, a historiografia também ganha força e espaço quando opera leituras externas a elas. Também nessa chave, a obra reivindica a potencialidade e a densidade das análises historiográficas, para entendimento da lógica das exclusões que demarcou acessos e permanências escolares e sociais, e que ainda se fazem ver ainda na atualidade. Isto, válido lembrar, em um momento no qual as disciplinas de História da Educação vêm gradativamente perdendo espaço nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia, aos quais elas comumente estão integradas.⁶

Por fim, sobretudo por ter ocupado o lugar inaugural de uma coleção organizada por uma sociedade científica específica do campo intelectual, o livro tem seu peso dimensionado não só pelas contribuições que traz, mas pelas vias que abre. Dito de outra forma, publicações como essa, que mostram a conformação histórica das instituições – e aqui, marcadamente, das instituições educacionais – reacendem a urgência de estudos que tematizem as implicações desse arranjo no fluxo escolar e na produção do seu fracasso. Ademais, dentre todos os possíveis lembretes que o livro “Subalternidade e opressão sociorracial” faz ao seu leitor, dois deles merecem ser ressaltados, a título de considerações finais. O primeiro é que, segundo os argumentos apresentados por Cynthia Veiga, a colonialidade operou pela via da massificação da instituição escolar, o que não garantiu a equidade de acessos e permanências.

Dessa forma, cai por terra toda e qualquer leitura meritocrática que reitere que bastam os acessos escolares para que haja a afirmação da igualdade. O segundo lembrete, pois, sobretudo destacado no segundo capítulo, diz respeito à elaboração histórica de justificativas científicas para a dominação de um povo sobre o outro, sobretudo com base em diferenças étnicas. Chama-se, assim, a atenção para a parcialidade da ciência, e para a sua maleabilidade dentro de lógicas de colonialidade, não sendo, portanto, uma entidade estritamente neutra.

Referências

Borges, B. G., Gatti Júnior, D. O ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil atual. *Revista HISTEDBR On-line*, 40, 2010, 24-48.

Chaloba, R. F. S. Prefácio. In Veiga, C. G. (ed.), *Subalternidade e opressão sociorracial - questões para a historiografia da educação latino-americana*. Editora Unesp/SBHE, 2022, p. 12 - 15.

Veiga, C. G. Eurocentrismo e Desigualdade escolar na História da Educação brasileira. *Educação. Escola & Sociedade*, 16, 2022, p. 1-14.

Veiga, C. G. 'Promiscuidade de cores e classes': tensões decorrentes da presença de

crianças negras na história da escola pública brasileira. In Fonseca, M. V. & Pombo, S. A. (eds.), *A história da educação dos negros no Brasil*. UFF, 2016, p. 217 – 304.

Veiga, C. G. (2010). Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. *Educação em Revista*, 26, 263-286.

Notas

¹ O livro abre a coleção “Diálogos em História da Educação”, organizada pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), então sob a presidência da Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba.

² Vale, a esse respeito, destacar que a autora vem se ocupado do estudo das desigualdades escolares em seu projeto de pesquisa atual (*História das desigualdades escolares: pobreza e desigualdade étnico-racial – Brasil, 1930-1971*); e veiculado resultados obtidos em artigos sobre o tema (conferir, por exemplo, Veiga, 2010; 2016; 2022).

³ Segundo a autora (Veiga, 2022, pp. 40-41), os campos conceituais e teóricos mobilizados operaram dando visibilidade à produção concomitante de processos civilizadores e colonizadores, que se complementam e contradizem. Dessa forma, a colonialidade é tomada como parte do processo civilizador e colonizador europeu, já que o crescimento de seu poderio político e econômico somente se deu com a exploração econômica e cultural dos territórios colonizados.

⁴ O capítulo se divide em dois subitens: i. “Educação para todos: escola/educação desigual” e ii. “As políticas das desigualdades na difusão da instrução elementar”.

⁵ A autora cita, nomeadamente, os movimentos independentistas, a conquista da igualdade jurídica, a existência de pessoas escravizadas, os movimentos abolicionistas, a difusão da cidadania e do capitalismo, marcadamente atravessadas pela construção do indígena e/ou da pessoa negra como problema político e social (Veiga, 2022, p. 246).

⁶ Sobre o perfil do oferecimento da disciplina nas diferentes regiões do Brasil e seu momento de descredenciamento dos currículos, conferir Borges e Gatti Júnior (2010, p. 33).