

ESCOLARIZAÇÃO E SUBALTERNIDADES NA AMÉRICA LATINA

VEIGA, Cynthia Greive. *Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana*. São Paulo: Editora da UNESP; Sociedade Brasileira de História da Educação, 2022. 376 p.

O livro de Cynthia Veiga é uma obra densa em seu conteúdo e extensa em seu tamanho: são quase quatrocentas páginas organizados em três capítulos que debatem relações étnico-raciais (populações indígenas e afrodescendentes) no âmbito da educação na América Latina. Uma empreitada ousada!

O conceito de subalternidade é utilizado para analisar as experiências de subjugação e expropriação colonial, ou seja, as práticas de escravização que perduraram por quase toda a modernidade, conceito esse que é também discutido. Após a análise dos processos de subalternidade, a autora discute as teorias racialistas à luz da produção acadêmica e científica que elabora, a partir da observação da diversidade

humana, uma hierarquia racial, a qual implica em profunda repulsa pelos corpos negros e indígenas. Por fim, os processos de subalternização são analisados pelo ângulo das políticas de escolarização implementadas no início da república de cada um dos países pesquisados. Veiga problematiza as práticas educativas no contexto (1) da formação das identidades nacionais, quando a subalternidade é fundamentada em teorias racialistas; (2) das estratégias de restrição da participação política de afrodescendentes e indígenas; (3) dos discursos racistas que se expressam na literatura; e (4) da estigmatização dos negros e indígenas como pessoas de menor valor. Em termos mais amplos, a pesquisa tem o objetivo de definir a subalternidade a partir

do acesso desigual a uma educação de qualidade, apontando as precárias condições de ensino que se ofertam às crianças negras e indígenas.

América Latina é a primeira categoria a desafiar Veiga, que lança mão de uma vasta bibliografia para discuti-la em diferentes períodos históricos, demonstrando os jogos de interesses políticos e econômicos envolvidos desde a chegada dos europeus a estas terras. Ao fazer esse debate, a autora já posiciona como central a questão racial, elemento de distinção das hierarquias sociais que influenciaram na denominação “América Latina”.

No primeiro capítulo, intitulado “Subalternidade e inferiorização étnico-racial – da subalternidade colonial à subalternidade nacional”, a autora introduz os estudos das relações étnico-raciais dando ênfase às questões de ordem social e política na criação da subalternidade. Esta tem suas origens na colonização europeia e prepara o que viria a constituir a América Latina. Os elementos simbólicos da inferiorização das pessoas que se pretende dominar manifestam-se em uma narrativa que diminui o outro na escala de valor estético, social, moral, econômico. Isso é exemplificado pelo uso do poncho, uma vestimenta típica de

povos andinos, que era vista pelos europeus como “de origem selvagem” por ser um “pedaço de pano que cobre o desleixo do vestido” (p. 43). “*Nos Estados Unidos não há poncho, e todos os homens são iguais, porque o vestido europeu civilizado, asseado, cristão, enfim, é comum a todas as classes*”, escreve Veiga (p. 43, grifos da autora).

Ao analisar o colonialismo, remete-nos aos viajantes europeus que julgavam os nativos, de maneira muito espantada, como seres humanos semelhantes a eles, porém com uso inadequado da razão. Nas cartas enviadas ao rei por funcionários coloniais, apontava-se que, por meio da religião cristã, era possível curar esses povos de seu estado bárbaro.

Ao citar um escrito de Cristóvão Colombo, de 1492, observa que o explorador descreve os indígenas como pessoas comuns, mas acrescenta que há notícias de “homens de um olho só e outros com cara de cachorro, que eram antropófagos”. Em sua famosa carta, Pero Vaz Caminha relata seu espanto sobre a nudez dos corpos indígenas, e ressalta que “nenhum deles era fanado, mas, todos assim como nós” (p. 47). Quanto às mulheres, descrevem-nas como gentis, cabelos

pretos, compridos, com partes íntimas nuas. Além disso, poderiam ser observadas sem nenhuma vergonha.

As características fenotípicas (conforme denominamos hoje) são alvo das observações de viajantes e exploradores que atribuíam à cor da pele valores morais e culturais. A autora destaca que Caminha aponta a falta de pudor entre os indígenas: “andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto”. E a ausência de hierarquia: “O capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, bem-vestido, com um colar de ouro mui grande ao pescoço [...]. Acenderam-se tochas. Entraram. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém” (p. 52). E estranha a ausência da noção de posse ou propriedade: “Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha [...]. Nem comem, senão desse inhamo, que aqui há muito”. (p. 52). A “retórica da falta” na carta de Caminha, segundo a autora, significava barbarismo e apontava para a impossibilidade do diálogo: “bestial e de pouco saber”; “não houve mais fala ou entendimento com eles, por

a barbaria deles ser tamanha, que se não entendia nem ouvia ninguém” (p. 52). Veiga analisa as relações de poder estabelecidas nas colônias por meio da força, de toda sorte de violência, dominação e expropriação, com a finalidade de ampliar a riqueza das metrópoles, mas também de impor sua cultura, em especial a religião cristã.

A autora estuda a subalternidade a partir dos estudos críticos do colonialismo. Quanto a estes, ela sistematiza conceitos e campos de análise de autores vinculados aos estudos subalternos, estudos pós-coloniais, epistemologias do Sul e pensamento decolonial. Essas abordagens têm em comum a análise do colonialismo e sua reprodução no tempo, inclusive no período pós-independência na América Latina, África e Ásia.

Sobre a divisão racial do trabalho como a prática crucial da subalternidade moderna, a autora afirma que, embora a economia colonial dependesse de mão de obra africana, o nível de dependência variava conforme a época, a região, o tipo de produção e a comercialização. No México, segundo ela, no século XVII, houve uma drástica diminuição das populações indígenas e um aumento considerável no número de africanos escravizados. O trabalho

forçado de indígenas predominou no México, Peru, Colômbia, Equador e Argentina. Nessas regiões, a escravização de africanos se concentrou em sub-regiões, conforme a produção. No Brasil, o trabalho de escravizados africanos se concentrou na produção de cana-de-açúcar e na mineração no período colonial, mas podia ser encontrado em todos os setores da produção rural e nas atividades urbanas.

Em números, Veiga destaca que a população traficada da África para as Américas foi de 12.160.300, entre os séculos XVI a XIX, pelos espanhóis, portugueses, ingleses, franceses, holandeses e outros europeus. Para finalizar esse capítulo, ela discute “Processos de organização nacional e a inferiorização étnico-racial – a problemática da epiderme na formação das identidades”. Ressalta o peso das concepções racialistas na formação dos territórios nacionais, quando os centros de saber europeus organizavam o pensamento das elites latino-americanas, que buscavam, pela via do branqueamento da população, uma aproximação com os europeus. O branqueamento esteve na base de uma política de imigração europeia para o Brasil, por exemplo. Teria havido uma tentativa de exterminar os povos indígenas e negros

da diáspora africana tanto pela via da imigração, como pela perseguição e destruição dos seus costumes, festas e religiões em toda a América Latina. No fim do século XIX, com o advento da abolição e logo depois da república, acirram-se a discriminação e os preconceitos raciais no Brasil. A obra descortina esse processo e instiga pesquisas sobre o quão perverso ele foi para os negros e indígenas, que sofreram desarticulações de ordem emocional, social, econômica e cultural de muita complexidade e precisaram (re)aprender a viver numa sociedade “livre”, mas sem trabalho e condições dignas de vida.

No segundo capítulo, “A estética da falta como fator da opressão sociorracial”, a autora discute o sentimento de repulsa criado ao longo da história por um processo de evitação social com base na raça. É como se criasse um gosto racial. Ou seja, um processo subjetivo de aceitação dos considerados superiores e de repulsa, nojo, expropriação da humanidade do outro, considerado inferior. O racismo resultante se fundamentava nas marcas fenotípicas do corpo negro e indígena e seria propagado por estereótipos raciais discutidos pela autora através de personagens da literatura. Bem interessante esse modo de abordar o racismo, pois,

de fato, essa ideologia não se manifesta como uma pura racionalidade, mas uma sensibilidade que emerge na ação antes de ser uma intenção da consciência. Trata-se de uma história dos sentimentos pois mobiliza a força das subjetividades que forjam os comportamentos racistas. Lançando mão das teses de Norbert Elias, a autora abordará o processo civilizatório (colonizador) europeu tendo por base a hierarquia racial, cujos princípios eurocêntricos e etnocêntricos indicam a cor branca como símbolo de poder e modelo de ser humano. Eis a perspectiva universal do racismo, instrumento de dominação acionado pelos europeus brancos e cristãos e seus descendentes.

Esses sentimentos irão atravessar a construção da subalternidade entre as crianças populares nas escolas, onde é acentuada a inferiorização de suas histórias e de suas culturas, assim como barrado seu acesso e o desenvolvimento de sua cidadania. Assim, no terceiro e último capítulo, “Educar as cores pela Escola – desigualdade escolar e institucionalização de infâncias subalternas e inferiores”, Veiga finalmente irá analisar a subalternização da infância com ênfase no papel

desempenhado pela escola. Ao analisar a educação escolar pelo viés da história, a autora destaca que, no período de formação dos Estados nacionais latino-americanos, a escola cria um sistema de estigmas que variam de analfabetos ignorantes a pessoas cultas. A educação que se busca então implementar não visa à transformação social, mas, antes de tudo, a uma acomodação da sociedade; dessa forma, a autora aprofunda o debate da educação na América Latina e utiliza a categoria difusão da escola com propósitos de melhoramento das etnias indígenas (no Chile, Argentina e Bolívia); nesses países, em especial na Bolívia, pensou-se em uma educação específica para povos indígenas, pois, acreditavam que os indígenas eram capazes de desenvolver o intelecto, se fossem bem treinados. Entretanto, para o que os colonizadores precisavam, seria importante a moralização desses povos.

O que se buscava com a universalização da escola era um processo de homogeneização das raças para um patamar superior. Nesse sentido, a escola se torna, em um processo mais ou menos longo, uma instituição do Estado com princípios de laicidade, cientificidade e gratuidade. A escola na

América Latina é criada como espelho da Europa, como um remédio que cura os males das inferioridades sociais e raciais. Nesse sentido, os paradigmas que constroem a educação escolar buscam o apagamento das culturas das populações indígenas e negras.

Para mim, que estudo as teorias racialistas, percebo a presença das teorias monogenistas (aquelas que afirmam o ser humano ser originário de um único centro de nascimento) quando a autora discute a educação escolar indígena como possibilidade de moralização desses povos, ou seja, pela educação é possível alcançar um certo nível de civilidade. A despeito da racialização da época e das lutas do movimento negro por cidadania no Brasil e em outros países, Veiga cita somente o caso do Peru, no ano de 1920, quando o país fez denúncias e proposições sobre os “conflitos raciais”.

Sobre a educação nos diferentes países da América Latina no pós-independência, Veiga cita diversos decretos, leis e códigos que regulamentam a implantação da escola. A autora salienta a “oferta escolar desigual” em razão dos níveis de instrução. Tal é o caso da Venezuela, onde as escolas primárias ou *escuelas de ler*

se dividiam em 1º e 2º graus: “a escola de primeiro grau compreendia somente o aprendizado de leitura, escrita, as quatro operações, história da pátria, princípios morais e Constituição Nacional” (p. 306). Nessa escola difundida com o propósito de “educar pelas cores”, conforme afirma Veiga, havia a presença de crianças negras e mestiças sob a concepção de que a escolarização poderia fazer o melhoramento da raça.

A raça/cor é considerada pela autora ao analisar o acesso e a oferta desigual de escola em grupos escolares que eram mais frequentados por crianças brancas do que negras. Ela atribui essa realidade ao fator econômico, pois tinham “condições financeiras para se dedicarem ao tempo da escola e adquirir vestimenta e objetos escolares” (p. 313).

A dinâmica racial da sociedade, analisada a partir da educação, é evidenciada enquanto “conflito racial”. Não se utiliza o conceito de racismo. Ainda nesse ponto, Veiga cita o conceito de *eurocentrismo* para discutir a escolarização no Peru, mas não utiliza o termo racismo para designar as condições vividas pelos negros nas escolas brasileiras. Nesse sentido, a questão racial fica

secundarizada em algumas de suas análises, em especial no que diz respeito ao que chama de “educação das cores”. Segundo minha compreensão, ao estudar a história da educação, em que pese a importância da raça, a classe como categoria analítica tem mais valor para a autora. A pobreza (sobre tudo o trabalho infantil), a precariedade das escolas, a ausência de políticas educacionais mais efetivas para os filhos da classe trabalhadora, todas são evidenciadas com mais precisão. A questão da pobreza, porém, é apenas uma das dimensões do adverso contexto em que vivem as populações negras e indígenas.

Para Veiga, a educação escolar na América Latina no século XIX contribuiu para o processo de subalternização da infância. A tese dela se sustenta nas ideias de precarização e estigmatização das populações negras e indígenas que se manifestam na educação/escola desigual. Essa perspectiva de análise, que significa apontar oportunidades desiguais e injustiças sociais por meio da educação, é importante para compreender a construção histórica das desigualdades raciais na educação brasileira e em alguns países da América Latina, uma vez que a raiz das desigualdades na educação entre

negros, brancos e indígenas estão nas políticas que privilegiam determinados grupos raciais, não somente como pessoas, cidadãs, mas como raça/cor (ideologia dominante), enfim, como elemento cultural dos países-nações que se criaram naquele período.

A obra abre novos caminhos para pesquisas em história da educação, em especial quando pretende investigar as populações negras e indígenas na dialética dos sujeitos em processos de resistências, os quais criam, em condições muito adversas, saberes e possibilidades de vida. Contribui sobremaneira para compreender o racismo como ideologia fundamentada na ciência para legitimar os processos de colonização e espoliação histórica das populações da diáspora africana e dos povos originários da América Latina.

Outro aspecto que valorizo é a discussão dos estereótipos raciais que organizam nosso comportamento, como é o caso dos estereótipos da criança negra que não gosta da escola, representada pelo personagem Lamparina, da obra literária *Tico-Tico*, muito lida nos primeiros anos da república brasileira. Percebe-se ali o peso das teorias racialistas ao se enaltecer a hierarquia

racial. Aquelas teorias, que serviram para explicar a diversidade humana, estavam na base da organização social. Por certo, a educação controlada pelo Estado e criada no contexto histórico analisado por Veiga privilegia um ensino no qual as culturas afro-brasileiras e indígenas representavam um coadjuvante a fortalecer um herói branco, o europeu colonizador. Contudo, os conceitos elisianos com os quais a autora anuncia que irá trabalhar – como civilização, figuração, relações de poder – se perdem no terceiro e último capítulo, pois, de fato, ela se ocupa apenas em analisar a implementação de escolas para crianças negras e indígenas.

Na conclusão, a autora enfatiza políticas de escolarização a partir da ideia de “divisão racial da educação” e “divisão racial do trabalho”. Nesse sentido, afirma que, na escola “desigual”, as pessoas brancas das camadas sociais mais favorecidas tinham/têm acesso a escolas particulares e/ou públicas mais bem equipadas, enquanto para as negras restavam escolas mais

precárias em todos os sentidos, em especial na qualidade de ensino e, por vezes, a ausência total de escola.

A opressão sociorracial e a educação se articulam na obra para verificar a continuidade da subalternidade colonial no período pós-independência ou da formação das nações na América Latina. Tal situação resulta de complexa combinação política, social e econômica que oprime e priva o pleno desenvolvimento das crianças negras e indígenas, pois se ofertavam para essas camadas da sociedade uma educação elementar apenas suficiente para atender às necessidades do trabalho. As políticas eugenistas buscavam moldar pela educação os corpos negros e indígenas, mas também buscavam o branqueamento da população por meio da imigração europeia. São pedagogias, como afirma Veiga, para atender a um preceito global de civilização pautado nos ideais de progresso e evolução. Enfim, a desigualdade racial é fulcral na educação, promovendo estigmas de inferioridade de negros e indígenas.

Vilma Aparecida de Pinho  

Universidade Federal do Pará

doi: 10.9771/aa.v0i67.55002