

**<sup>1</sup>AS VOZES D'ÁFRICA NAS ESCRITAS DAS HISTÓRIAS: O PATRIMÔNIO  
IMATERIAL AFRO-BRASILEIRO NOS COTIDIANOS DA SALA DE AULA  
DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO.**

Ramon de Alcântara Aleixo<sup>1</sup>

(Orientadora) Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

Em meio às discussões que versam sobre as políticas de conservação patrimonial torna-se de primaz importância tecer discussões com vistas a elucidar a tessitura das noções de patrimônio histórico, bem como a sistematização de políticas de preservação que sugerem em seus quadros estruturais uma lógica concernente à sustentação da(s) memória(s) individual e/ou coletivas a que se pretende salvaguardar.

Dessa forma, propomos, ao longo de nossas análises, tecer discussões que nos permitam compreender a gestação da noção de patrimônio, bem como a sua disseminação ao longo do período histórico caracterizado sob o jugo da *modernidade*, adentrando, por sua vez, nas novas formas de preservação propostas pelas Convenções da Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO).

No bojo desses acontecimentos propomos também analisar as práticas de conservação patrimoniais instituídas no Brasil ao longo do século XX, adentrando às recentes considerações da UNESCO sobre a imaterialidade desse legado que ainda circunscreve-se a prédios e fachadas centenárias, legitimando a perpetuação de uma memória elitizada, onde a desconsideração do conceito trilhado por GUINZBURG (1989) acerca da circularidade cultural entre *cultura popular* e *cultura de elite* ainda tem designado certa invisibilidade a expressões culturais que guardam em seus saberes e práticas representações indispensáveis no que tange à(s) rememoração (ões) de expressões culturais ainda marginalizadas.

---

<sup>1</sup> - Graduando em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Bolsista PIBIC/CNPq. Pesquisador PROPESQ “Educação anti-racista” [amon\\_alcantara@hotmail.com](mailto:amon_alcantara@hotmail.com)

<sup>2</sup> - Profa. Dra. em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Coordenadora Projeto PROPESQ “Educação anti-racista” [cristina-aragao@hotmail.com](mailto:cristina-aragao@hotmail.com)

## 1- CAMINHOS E TRILHAS DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO AO LONGO DA HISTÓRIA.

Ao analisar as origens atinentes às conceitualizações acerca do termo *Patrimônio Histórico* ao longo da tessitura do processo histórico torna-se de fundamental importância atentar para a concepção da História como ciência, bem como a percepção da vivência humana a partir da lógica tripartite *passado, presente e futuro*, contrapondo-se, assim, ao paradigma dual escatológico característico do período historicamente denominado como *Idade Média*.

É a partir desse momento histórico, caracterizado sobre o signo das “luzes renascentistas” que a percepção do homem (entenda-se esse termo como elemento representativo da categoria humana, não restringindo a figura feminina ao longo do processo histórico) como inserido na aventura histórica não se resumindo mais às limitações impostas pela esfera do sagrado que começará a ser gestada noções sobre a conservação de elementos, a princípio materiais, que elucidarão a transmissão da memória social, como nos fala HALBWACHS (1990) de forma a possibilitar, a partir dessas medidas, a manutenção, bem como a nascente noção de preservação desses monumentos históricos.

Dessa forma, observa-se no significado semântico da palavra *patrimônio* certa associação entre os conceitos de *herança*, elucidando, assim, uma espécie de transmissão de legados dos ancestrais, de forma a possibilitar a manutenção da memória de um dado grupo social.

O próprio conceito de monumento advém de uma modificação do termo latino *monumentum*, que por sua vez, deriva de *monere* “advertir, lembrar”, ou seja, “trazer à lembrança de alguma coisa” (CHOAY, 2001).

Da íntima relação que o termo monumento resguarda de sua origem latina, observar-se o “despertar” da preocupação com as práticas materiais e culturais das sociedades clássicas greco-romana, emergindo, assim, como práticas ao longo da cultura instituída no período renascentista.

Todavia, é necessário salientar que o conceito de monumento hereditário gestado nas sociedades renascentistas não corresponde à moderna epistemologia que o termo patrimônio designa. A emergente compreensão da História como atividade presente ao

longo da aventura humana ainda não propiciaria o delineamento de práticas de preservação desses monumentos.

Assim, a noção de hereditariedade presente ao longo da influência renascentista corresponderá apenas à perspectiva de reutilização, ou seja, que na conservação, ainda não sistematizada, de monumentos de “valor histórico” possam-se encontrar arquétipos estruturantes da nova ordem que passará a gerir a humanidade a partir da valorização da arquitetura e práticas culturais das sociedades clássicas. Como destaca CHOAY (2001):

Móveis e imóveis, as criações da Antiguidade não desempenham, pois, o papel de monumentos históricos. Sua preservação é, de fato, uma reutilização. Ela se apresenta sob duas formas distintas: reutilização global, combinada ou não com reformas; fragmentação em peças ou pedaços, utilizáveis para fins diferentes e em lugares diversos (CHOAY, 2001, p. 43-44).

Apenas com a tessitura do processo de constituição dos Estados Nacionais, evidenciado sob o jugo da Revolução Francesa, é que a noção de preservação sistematizada a partir da gestação de políticas governamentais de conservação delineará o tom atribuído às modernas formas de se pensar o patrimônio cultural moderno.

É a partir da necessidade de se buscar no passado, longínquo ou recente, a representação de símbolos nacionais que pudessem dispor através de um modelo convergente as diversas práticas e discursos de uma dada organização sócio-cultural que se dará a sistematização, através da criação de organismos “oficiais”. Como assinala a estudiosa Maria FONSECA *apud* CHOAY (2001):

As práticas de conservação de monumentos históricos consiste numa prática característica de Estados modernos, que, por meio de determinados agentes, recrutados entre intelectuais, e com base em instrumentos jurídicos específicos, delimitam um conjunto de bens no espaço público. Pelo valor que lhes é atribuído, enquanto manifestações culturais e enquanto símbolos da nação, esses bens passam a ser merecedores de proteção, visando a sua transmissão para futuras gerações (FONSECA *apud* CHOAY, 2001, p. 95).

Observa-se, assim, a criação na França, em meados da década de 1830, de uma Comissão dos Monumentos Históricos configurando, dessa forma, a estruturação de preceitos de preservação e conservação referendados em normas jurídicas e técnicas.

Logo, a necessidade de salvaguardar monumentos saqueados ao longo do processo revolucionário francês propiciará a adoção de duas medidas de proteção do patrimônio nacional ameaçado.

No que concerne à realidade brasileira, observa-se a gestação de políticas de preservação patrimoniais a partir dos anos iniciais do século XX. Todavia, a estruturação em torno da necessidade de se pensar uma identidade nacional que viesse referendar as disposições políticas do governo Vargas ao longo do período político denominado como *Estado Novo* ocorre com a criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional (SPHAN) na década de 1930 sob a chefia do então Ministro da Cultura Mario de Andrade. Como relata SEVCENKO (1998):

As primeiras idéias de proteção ao patrimônio histórico-arquitetônico surgiram no Brasil na década de 1910. A política dos governadores iniciada em 1904 possibilitou uma estabilização relativa do regime republicano e, a partir de então, os esforços da elite política estiveram voltados para forjar um Estado-Nação capaz de sintonizar o país com exigências da expansão internacional do capitalismo (SEVCENKO, 1998, p. 235).

Desde então, o referido sistema, a partir da década de 1970 designado como Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN) vem atuando na estruturação de políticas públicas que visam à preservação não apenas de fachadas de casarões antigos, mas na manutenção da memória de uma dada organização social.

Ao adentrar dos anos 2000, observa-se a estruturação do conceito de Patrimônio Imaterial, expresso através de expressões culturais, gastronômicas, literárias, musicais, dentre outras que abarcam em suas manifestações as representações de diversos segmentos sociais. Conforma a *Convenção do Patrimônio Imaterial da Unesco* realizado em 2003, a nova categoria consiste em:

Práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas e também os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados e as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos que se reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Ele é transmitido de geração para geração e constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003).

Dessa forma, propomos ressaltar a importância de diversos segmentos étnico-culturais na tessitura do processo de identidade coletiva, de forma a possibilitar a preservação em torno do patrimônio imaterial cultural atinente às práticas representativas da cultura afro-brasileira que durante muito tempo tiveram, e

infelizmente, ainda têm sua condição histórica negada em vista de um projeto escriturário que se pretende “oficial” a partir da observação de sua representação CHARTIER (2004) nos currículos escolares de circulação, evidenciados, nesse caso, pelo livro didático e a sua inserção como importante ferramenta no trabalho a ser trilhado pelo docente em sala de aula.

## **2- DOS USOS E DISCURSOS DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO: ENTRE PRÁTICAS, SABERES E REPRESENTAÇÕES.**

Sendo assim, procuramos analisar as representações gráfico-discursivas da imagem do negro no livro didático de História do Ensino Médio com vistas à percepção de como o negro é artisticamente representado, em quais períodos históricos aparece com mais frequência e a que atividade as ilustrações o associam. Partindo dessa premissa, objetivamos estimular o debate sobre a representação étnica através de pinturas, fotografias, charges e outras formas de expressão artística, como contribuição para que nos próximos livros didáticos produzidos sobre História do Brasil, o respeito às singularidades dos grupos étnicos transgride aquela perspectiva quantitativa a que está relegada, chegando, dessa forma, a uma preocupação maior no que concerne a mensagem que cada gravura possa transmitir.

Sendo assim, enfatizamos a contribuição da ilustração para o livro didático de História no que diz respeito a sua capacidade de desencadear um processo discursivo através do estímulo visual e uma vez que seja acompanhada de legenda ou se relacione com algum texto próximo a ela, a ilustração contribui para um maior entendimento do texto e para a elaboração de conceitos.

Para a realização do nosso trabalho, utilizamos as coleções: *Toda a História*, de José Jobson de A. Arruda, *História da Sociedade Brasileira*, de Chico Alencar, e *História Geral* de Cláudio Vicentino. As coleções foram escolhidas com base em três critérios: serem voltadas para o ensino médio, ser uma das mais recentes da editora, e ou, ser uma das mais vendidas do país. Os livros são organizados a partir da história integrada, onde os capítulos de História do Brasil são apresentados intercalados aos de História Geral.

Primeiramente quantificamos as imagens, considerando reprodução de pinturas, fotografias, charges, litogravuras, mapas e gráficos. Separamos, então, as categorias: figuras não humana (mapas, gráficos, paisagens e objetos em geral) e figuras humanas,

(com presença dos elementos negro, branco, índio e mestiço). Essas subcategorias foram preenchidas de acordo com a presença do elemento na foto e não pela quantidade.

Como resultado dessa quantificação, constatamos que das 902 figuras que continham o elemento humano, 713 apresentavam brancos, 315 apresentavam negros, 82 apresentavam índios e 72 mestiços. A partir da coleta desses dados, partimos para a segunda parte da análise: perceber a que atividades discursivas o elemento negro é associado nessas imagens. Dividimos as gravuras em sete categorias: onde ele aparece trabalhando, sendo castigado, sendo comercializado, em manifestações públicas, sendo retratado, em momento de lazer, e outros.

Ao analisarmos essa segunda etapa da coleta, observamos que a atividade associada ao negro de maior incidência é aquela em que este aparece trabalhando (86 imagens), sendo seguida por aquela em que aparece em manifestações diversas (83 imagens) e aquelas em que ele é somente retratado (59 imagens).

A maior incidência de imagens que associam o negro ao trabalho encontra-se nos capítulos que tratam do Brasil Colônia e Brasil Império, onde observamos a discussão de temas abordando os ciclos do açúcar e do ouro. Ao longo dessa análise, dois aspectos chamam atenção na quantificação das imagens associadas a atividades: a princípio, começamos a encontrar principalmente nas coleções mais recentes, a substituição de pinturas onde o negro aparece trabalhando e sendo castigado, por gravuras em que ele é somente retratado posando para o artista.

Em seguida, observamos a gradativa substituição de pinturas por fotografias com o decorrer do tempo histórico nos livros, principalmente quando nos voltamos para os capítulos que tratam da República. A terceira parte do nosso estudo observa as técnicas utilizadas do negro apresentadas nos livros didáticos analisados.

Nos capítulos que abordam questões relacionadas ao Brasil colônia e império, predominam as imagens produzidas em aquarelas, litografia, pintura e desenho, aparecendo a fotografia e a charge em menor número. Já nos capítulos que tratam em sua maioria do período republicano e mais recente, a fotografia prevalece seguida da charge, sendo pequeno o uso de outras técnicas.

De maneira geral, os resultados parciais apontados em nossa pesquisa nos permitem acreditar que para a efetivação de uma sociedade inclusiva, é preciso que ocorram mudanças estruturais na escola e em todos os elementos que a compõem, de suas estruturas físicas a sua prática pedagógica, passando, nesse percurso, pelo livro didático, importante elemento que medeia a relação entre professor e aluno.

Sendo assim, propomos, a partir da perspectiva da Escola Francesa de Análise do Discurso (AD), compreender os sentidos sobre diferença veiculados no/pelo livro didático, refletindo acerca das concepções sobre a diferença presentes nestes livros; visto que a interpretação, na perspectiva de Orlandi, não é atribuição de sentidos, mas exposição à opacidade do texto, explicitando o modo como um objeto simbólico produz sentido.

Dessa forma, a A.D visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está carregado de significância. Sendo assim, entendemos a compreensão como um processo de busca à explicitação dos processos de significação presentes no texto, o que permite que se possam escutar outros sentidos, compreendendo como eles se constituem.

O discurso, segundo Orlandi (2002, p.17) é “o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos”. Nesta perspectiva, a linguagem não é pensada como mera transmissão de informação. Há um processo complexo de constituição de sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, onde linguagem e ideologia se articulam produzindo sentidos.

No que concerne às práticas discursivas atinentes às manifestações do patrimônio imaterial afro-brasileiro no espaço-tempo da sala de aula do ensino médio, observamos a permanência de uma “memória branca” que prima por perpetuar o projeto escriturário fundando no âmbito dos Institutos Históricos, que invisibilizava em grande medida às contribuições das populações de matizes africanas na tessitura das práticas representativas concernentes à escrita da historiografia nacional.

Todavia, a promoção de uma sociedade equânime, inclusiva faz-se apenas mediante a oferta de um processo educativo que elucide em seus quadros organizacionais a alteridade e o respeito à cultura material e imaterial do outro.

### **3- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, desprezam-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e

negros. Quando aparecem nos livros didáticos, seja através de textos ou ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa e estereotipados.

A pesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina no ensino médio tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos colonizadores, ignorando-se a presença indígena e anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e o único responsável pela ocupação de nosso território.

Contudo, a emergência da concepção de estado modernizante assentado no princípio da multiculturalidade/interculturalidade parece nos intimar, no sentido lato que o termo enseja, a pensarmos a elaboração de um conhecimento acerca das populações que aqui viveram que não corresponda nem a visão etnocêntrica, nem a concepção dialética em que a afirmação de uma cultura/etnia parece excluir a outra. O que propomos é o que BHABHA (1998) chama de *terceiro espaço* onde a produção de novos significantes pode ser tecida, tendo em vista as possibilidades criadoras que os processos híbridos permitem.

Destarte, não podemos olvidar acerca da necessidade de rompermos as concepções binárias e monolíticas da cultura, visando à compreensão da cultura como um processo dinâmico, pensada não como essência, mas como um *posicionamento* (HALL, 2001, p. 69).

É na tessitura da relação *Eu x Outro* que devemos atentar para o que Roberto DAMATTA (1986) chama de estabelecimento de uma lógica binária, do dentro e de fora, do bem e do mal, do certo e do errado (DAMATTA, 1986, p. 40-41). A compreensão do Brasil como país pluriétnico não pode se fazer sem debitarmos nossas dívidas historiográficas e sociais para com as “minorias”. Essa via nos incita a (re) pensarmos as relações identitárias, principalmente as étnicas, não a partir de uma lógica dual, cuja afirmação de um elemento se dá pela exclusão do outro. Mas no encontro do “equilíbrio” dos antagonismos entre a matriz da miscibilidade e do hibridismo, possibilitando quiçá a transcendência do multiculturalismo e o alcance da lógica intercultural, considerando não os elementos a serem excluídos nos processos identitários, mas as formas que ensejem a formação de novas identidades culturais, tal qual o prefixo *trans* elucidada.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, José Jobson de A. Arruda. **Toda a História**. 12<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CHARTIER, R. As práticas da escrita. In: ARIÉS, P.; CHARTIER, R. (Orgs.), 2002. **História da vida privada: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, v. 3, 1997.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade; Editora da UNESP, 2001.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil Brasil?** 2<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUINZBURG, Carlo. Prefácio à edição italiana. IN: **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HALBWACHS, Maurice. Memória individual e Memória Coletiva. IN: **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. O livro didático nas políticas de currículo. IN: **Políticas e Práticas Curriculares. Impasses, Tendências e Perspectivas**. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (orgs.). João Pessoa, Idéia, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.

RUSSEN, Jorn. **Razão Histórica: teoria da História. Fundamentos da ciência histórica**. Brasília, UNB, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. IN: NOVAIS, Fernando A. (Coord.) / SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil República: contraste da intimidade contemporânea**. Vol. 4, São Paulo, 1998.

UNESCO (2003). Patrimônio Material. Retirado em 20 de agosto de 2009 da World Wide Web: [http://www.unesco.org/culture/heritage/html\\_sp/index\\_sp.shtml](http://www.unesco.org/culture/heritage/html_sp/index_sp.shtml)

VICENTINO, Cláudio. **História da Sociedade Brasileira**. 18. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2005.