

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais  
Programa de Pós-Graduação em História Comparada  
Orientador: Prof ° Dr. André Leonardo Chevitarese.

**Tragédia “Édipo Rei” de Sófocles. O que ela tem a nos dizer sobre relações raciais no  
campo da historiografia Clássica brasileira.**

Rogério José de Souza

Rio de Janeiro  
2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Rogério José de Souza**

**Tragédia “Édipo Rei” de Sófocles. O que ela tem a nos dizer sobre relações raciais no campo da historiografia Clássica brasileira.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Comparada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos à obtenção de grau de mestre em História.

**Orientador:** Profº Dr. André Leonardo Chevitarese.

Rio de Janeiro  
2007

### Ficha Catalográfica.

SOUZA, Rogério José.

Tragédia “Édipo Rei” de Sófocles. O que ela tem a nos dizer sobre relações raciais no campo da historiografia Clássica brasileira./ Rogério José de Souza. Rio de Janeiro: UFRJ, PPGHC, 2007.  
108 f.

Orientador: André Leonardo Chevitarese

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Programa de Pós-Graduação em História Comparada/ 2007.

1.Tragédia de Édipo. 2.Relações raciais. 3. Branquitude. 4. Historiografia. I - Souza, Rogério José. II – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História Comparada. III - Tragédia “Édipo Rei” de Sófocles. O que ela tem a nos dizer sobre relações raciais no campo da historiografia Clássica brasileira

Rogério José de Souza

**Tragédia “Édipo Rei” de Sófocles. O que ela tem a nos dizer sobre relações raciais no campo da historiografia Clássica brasileira.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Comparada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos à obtenção de grau de mestre em História.

**Aprovada por:**

---

Profº Dr. André Leonardo Chevitarese (orientador)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profª Dra. Marta Mega de Andrade  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profº Dr. Wilson Roberto de Mattos  
Universidade do Estado da Bahia

Rio de Janeiro  
2007

## Agradecimentos

Meus agradecimentos vão, por ordem de chegada em minha vida, para minha mãe Elza, meu pai Paulimar e meus irmãos Ângelo e Mariana. Nada do que eu consegui teria sido conquistado sem a presença deles. Minhas mais profundas homenagens são para minha bem-amada Lenora. Essa esposa, companheira, amiga foi o resultado mais importante de todas as minhas vitórias. Sem ela, muito provavelmente, não estaria aqui hoje escrevendo esses agradecimentos. Meu amor por esses seres, só não é maior do que o medo de perdê-los.

Minha gratidão especial vai aos meus eternos avós Emilia e Romeu, Palmiro e Leone. Não posso esquecer de agradecer ao meu grande Tio Rui, Tia Teresinha, Tia Eliete, Tia Maria José. Meus primos Jorginho, Patrícia, Vitorina, Josimar, Rafael, Gabriel, Juliano e Felipe. Meus parentes Déia, Agnaldo, Ivo, Mauricio, Robson, Nádia, meu afilhado Cristopher, Dena, Tia, Tia Leonor, Tia Nina.

Agradeço, também ao meu sogro Antônio Louro, historiador por vocação, mas não por profissão, minha sogra Marlene Louro, ao camarada André de Paula, o maoísta católico, a Lícia, Jurandir, Áurea Martins, meu afilhado Rodolfo, Rose, Sérgio Castela, Wilma, Glácia, Marilda, Fátima, Irmã Valdemira.

Agrdeço aos meus amigos Umberto, Luise, Cláudia Miranda, Fabíola, Sara, Conceição, Marcilene, Sheila, Ameris, Ana, Michele, Diolindo, Julian, Marcelo, Diogo, aos meus alunos da Escola Estado da Guanabara, Sérgio, Aline, Acelino, Paulinho e Vitor, Maurício, Alexandre, Luis Otávio, Tobias, Max, Fabiano, Iamara, Rogério, Gika, José Carlos, Joana, Márcio André, Maria Cláudia, Deneílson, Leonardo, Alessandra, Jaime, Eduardo, Augusto, Paulo, Edson, Macia, Regina, Wladimir, Rodrigo(cia), Alvinho, Maristela, Wellington, Janaína, Sílvia, Fabiana, Aline, Shirley, Paulo e as crianças, Leandro, Márcio, Kleiton, Luciano, Helder, Edmilson da xerox, Luiz, Aldo, Sérgio, Paulinho da biblioteca, Márcio(boca), Rose Rangel, Carol, Valéria, Jobson, Adonis, Sérgio, André Bueno, Virgínia, Josiana, Luzia, Vera, Oswaldo , Mariana, Sidclei, Ricardo, Alter, Joaquim, Ronald, Seu Silva, Gilberto, Carlos, Alessandro.

Agradeço também ao professor e amigo Alan Kali, Prof<sup>o</sup> Jaques D'adesky, Prof<sup>o</sup> Amauri Mendes, Prof<sup>a</sup> Libânia Nacif, Prof<sup>a</sup> Maria José Lopes, Prof<sup>a</sup> Silvia Ramos, Prof<sup>o</sup> Antonio, Prof<sup>o</sup> Antonio Jorge, Prof<sup>a</sup> Graça, Prof<sup>a</sup> Dulce e aos professores e funcionários do PPGHC.

E por ultimo, mas não menos importante, agradeço, especialmente, ao amigo, professor e orientador André Chevitarese que tem como cartão de apresentação sua integridade. Sua paciência e ajuda na construção desse trabalho foi parte do voto de confiança, de alguma forma conferido por todas as pessoas citadas acima, para que eu fosse em frente e firme para terminar o mestrado. Muito obrigado irmão.

Agradeço, por fim, ao que me concedeu a possibilidade de viver e conhecer todas essas pessoas maravilhosas: Deus.

**Para Lenora Louro, minha esposa, minha amada, In Memoriam.  
Se eu soubesse que você partiria tão cedo, juro que eu teria abandonado tudo só para ficar  
mais tempo ao seu lado.**

## Resumo

SOUZA, Rogério José. Tragédia “Édipo Rei” de Sófocles. O que ela tem a nos dizer sobre relações raciais no campo da historiografia Clássica brasileira. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em História Comparada) -- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Rio de Janeiro, 2007.

Nessa análise da Tragédia Édipo Tirano, de Sófocles, preocupou-nos a questão de como um fragmento que expressa uma importante característica não só da polis, como da antiguidade clássica, é simplesmente suprimido, tornando-se um padrão comum aos diversos tradutores de língua portuguesa do período compreendido entre 1765(a mais antiga tradução encontrada no Rio de Janeiro) e 2001 (ultima tradução encontrada nesta referida cidade). O fragmento mencionado refere-se à descrição dada por Jocasta da aparência de Laios, seu marido e pai de Édipo. A passagem (vv 740-745) está situada no momento em que o protagonista (Édipo) pede sua mulher (Jocasta) que lhe descreva o seu finado marido Laios. A primeira palavra que ela utiliza, assinala uma característica física de ambos os personagens. Porém, todas as traduções analisadas, quando comparadas as traduções de língua inglesa, omitem ou modificam o sentido em que o referido termo poderia conhecer na antiga Grécia. Sendo assim, o que pretendemos demonstrar é a estreita relação entre a omissão/modificação desse fragmento e a construção/reinvenção de uma antiga Grécia que no passado, produzindo uma documentação bastante variada, a racialização parece não ser tão determinante, no entanto no segundo momento, também ele rico em documentação, parece ser mediatizado por contornos racializados.

## Abstract

SOUZA, Rogério José. Tragédia “Édipo Rei” de Sófocles. O que ela tem a nos dizer sobre relações raciais no campo da historiografia Clássica brasileira. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em História Comparada) -- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Rio de Janeiro, 2007.

In this analysis of the tragedy *Oedipus Tyrannos*, by Sophocles, the concern regards the issue of how a fragment that express a important characteristic, not only from the Polis but also from the Archaic period, is suppressed, becoming a common pattern to the various Portuguese language translators between the period of 1765(the oldest version found in Rio de Janeiro) and 2001 (the last version found at the mentioned city). The referred fragment refers to the description given by Jocasta to Laius, her husband and Oedipus father. The passage (vv 740-745) refers to the moment the protagonist (Oedipus) asks his wife (Jocasta) to describe her deceased husband, Laius. The first word she uses, marks a physical characteristic of both characters. However, all the analyzed versions, when compared to the English versions, omit or modify the sense in which the referred term was known in the archaic Greek. Thus, we aim to demonstrate the narrow relationship between the omission/modification of this fragment and the construction/ re-invention of an archaic Greek that, in the past, has produced a very diverse documentation; the racialization seemed not to be so determinant, although in a second moment, also rich in documentation, it seems to be diffused with racialized shapes.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>1 Notas sobre relações raciais no Brasil.....</b>	<b>13</b>
1.1 Primeiro momento – Gilberto Freyre.....	25
1.2 Segundo momento – Florestan Fernandes.....	26
1.3 Terceiro Momento – Carlos Hasenbalg .....	27
<b>2. A tragédia de Édipo no caminho do Eurocentrismo.....</b>	<b>31</b>
2.1 Proponente Afrocentrismo: Cheik Anta Diop.....	39
2.2 Proponente do Afrocentrismo: Molefi Ashati.....	40
2.3 Proponente do Afrocentrismo: Martin Bernal.....	42
2.4 Rediscutindo a Antigüidade.....	45
<b>3. Historiografia clássica e educação: novos desafios. ....</b>	<b>65</b>
3.1 Por uma Historiográfica clássica Brasileira multicultural. ....	87
<b>Conclusão.....</b>	<b>91</b>
Bibliografia .....	100

## Introdução

A investigação inicial tinha como eixo analisar traduções da Tragédia de Édipo, uma obra de Sófocles datada da segunda metade do V século, para os idiomas espanhol, inglês e francês, verificando se o fragmento que expressa a característica fenotípica do herói grego, é traduzido de forma literal, como consta nos dicionários gregos. No entanto, nosso eixo de preocupações assumiu uma nova dimensão, em função dos seminários de pesquisa e das disciplinas que cursei no Programa de Pós-Graduação em História Comparada.

Sendo assim, circunscrevemos nosso olhar às traduções em português, repensando a questão de como um fragmento que expressa uma característica, que contraria as imagens gregas clássicas do senso comum popular e acadêmico, é simplesmente suprimido, tornando-se um padrão comum aos diversos tradutores de língua portuguesa do período compreendido entre 1765 (a mais antiga tradução em português da tragédia Édipo Rei encontrada no Rio de Janeiro) e 2001 (lançando mão da última versão encontrada nesta referida cidade). O racialismo, enquanto “orientação teórico-metodológica oculta” permanece silencioso e sob o simulacro da neutralidade científica. Tornando inaceitável a característica do Herói, que é um dos mitos fundadores da cultura ocidental, Sófocles, então, só poderia estar “enganado” necessitando assim de “correção”, feita pelos tradutores, que ora omitem o termo, ora o traduzem como alto, “corrigindo” o escrito do tragediógrafo.

Embrenhar-se, todavia, neste caminho, leva a uma discussão sobre um padrão percebido nas traduções, independente do tempo e do lugar, capaz de revelar o processo de

construção do pensamento racial forjado na área do conhecimento. Penetrar nesta via significa, talvez, refletir sobre os percalços da ideologia, confrontar com o silêncio ideológico-racial que a mesma possa apresentar e articulá-la aos trabalhos e pesquisas desenvolvidos no campo de estudo das políticas de branquidade.

Portanto, falar de classicismo é problematizar principalmente, mas não exclusivamente, o lugar social do cientista ocidental, um projeto cujas dimensões abarcam tanto as produções científicas da Europa, quanto à dos países periféricos. Pretendíamos verificar se as traduções da referida peça de Édipo integraram um discurso racista, estabelecendo, portanto, uma identidade ideológica derivada da posição social, do pertencimento racial dos estudiosos e do processo de construção das representações do grupo racial dos não-brancos. O ocultamento do termo *mélas* nas traduções analisadas, sugere que os discursos sobre a Antigüidade clássica derivam de uma proximidade articular a uma identidade branca. E esse lugar não é de modo nenhum inerte. Queria, e quer dizer estar consciente, ainda que vagamente, de ser detentor de privilégios concretos e/ou simbólicos, capaz de ações discriminatórias consciente ou inconscientemente (Bento, 2002, 27).

Assim nesta nova etapa, o foco foi transferido para os sujeitos geralmente ocultos na historiografia, campo investigativo que se propõe universalista. Buscou-se resgatar as experiências daqueles que sobre ele haviam se debruçado na formulação do homem grego (literatos, historiadores, psicanalistas, etc.), examinando as representações eurocentristas construídas em nossa sociedade, levando-se em conta o seu papel na reprodução social dos grupos historicamente estabelecidos. Invertendo a perspectiva de uma história concebida como

simples biografia da sociedade antiga grega, tal pesquisa procura revisitar as traduções de um dos mitos fundadores da cultura ocidental.

O período, durante o qual refletimos sobre a temática aqui apresentada, foi marcado primeiramente, pelo trabalho monográfico para obtenção do bacharelado, orientado pelo Dr. André Chevitarese. Devo destacar também o grupo de estudos de História da África, na UCAM, coordenado pela Professora Maria José Lopes, bem como as conversas estabelecidas com vários intelectuais negros e brancos do país, possibilitadas pelo período em que trabalhei no Programa Políticas da Cor do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ.

As investigações sobre a temática aqui apresentada evidenciaram a incipiente quantidade de pesquisas sobre classicismo e etnicidade no Brasil. Assim, nosso trabalho integra-se ao campo de estudos de “revisão” das interpretações de matriz europeia, que racializa e hierarquiza o “diferente”, tanto explicitamente, quanto implicitamente, impedindo a ampliação de estudos dos povos africanos ao período que antecede a chegada dos europeus ao “continente negro”. Para essa empreitada, tomo como parte do referencial teórico os trabalhos sobre etnicidade e Antigüidade (Bernal: 1998; Diop: 1983; Ki-Zerbo, 1982) e busco contribuir para a construção de uma historiografia das relações raciais, reconhecendo-a como um locus privilegiado na luta pela identidade dos povos historicamente marginalizados.

Este projeto se insere em um campo temático que tem se constituído como um espaço de produção de sujeitos entendidos como fora do seu lugar. Visa a estender esta lente teórica para estudar as formas pelas quais as racializações são manifestadas, enfrentadas e re-concebidas politicamente no interior dos estudos clássicos. É rico por trazer uma contribuição inédita.

## **1 Notas sobre Relações Raciais no Brasil.**

Nosso ponto de partida se remete a um necessário exame do conceito de raça de onde provém muito dos estigmas inculcados no negro. A escravidão, os estudos que reificavam as diferenças raciais e a democracia racial tiveram, cada qual a seu modo, um papel fundamental no processo de estigmatização do negro de um modo de geral e, mais especificamente, na sociedade brasileira. Tais condições impuseram à identidade negra um caráter alternativamente marginal / negativo ou lúdico / subalterno. Sendo assim, para entendermos o referido conceito no Brasil se faz necessário situá-lo historicamente.

A colonização dos trópicos por Portugal, estimulada pelas exigências da lavoura canavieira, pelo aumento do preço do açúcar no mercado europeu, bem como pela decadência da mão de obra indígena verificada pela restrição imposta pela coroa depois da pressão dos jesuítas, fomentou o tráfico africano (Conrad, 1978, 6). O processo colonizador inaugura o debate a respeito da natureza dos indígenas na América. A Espanha foi o lugar principal do debate que opunha o pensamento cristão ao pensamento inspirado nos antigos. Para os humanistas, imbuídos de Aristóteles, como João Sepúlveda, os índios eram bárbaros, logo, de acordo com a doutrina do mestre, nascidos para serem escravos; para o dominicano Bartolomeu de Las Casas, faziam parte da posteridade de Adão, e, portanto deviam ser evangelizados e tratados como homens livres (Poliakov, 1974, 174). A descoberta da América colocava problemas dogmáticos de primeira importância. Com efeito, a Santa Sé não tardou a autorizar as concepções de Las Casas, e proclamou em 1537 que os índios eram verdadeiros homens, capazes de receber a fé e os sacramentos católicos. No Brasil, esse debate foi inaugurado pelo padre Vieira. Colocava-se ele

contrário à escravização dos índios, mas, no caso da escravidão africana seu pensamento igualava-se ao de Las Casas, ou seja, os índios deveriam ser poupados e os africanos escravizados. Em um dos sermões pregados na década de 1680, ele discute com clareza o problema e usa a tese da relação entre escravidão e pecado para aconselhar os escravos à obediência (Weffort, 2006, 42). Vieira faz a apologia da escravidão como salvação do africano.

O mesmo se verifica no texto do jesuíta Jorge Benci, intitulado “A economia cristã dos Senhores no Governo dos Escravos”, escrito em 1705. Esse autor via a escravidão na perspectiva tradicional de consequência do pecado original. Para justificar a escravidão dos negros remete-se ao argumento de que eles seriam descendentes de Cam, o filho de Noé que fora amaldiçoado pelo pai por ter zombado de sua nudez<sup>1</sup>. A bíblia fornecia, assim, um argumento proto-racial<sup>2</sup> em favor da escravidão, tal explicação viria a calhar quando a escravidão, nos tempos modernos, se concentrou em vítimas negras. A imoralidade, atribuída por quase todos os comentaristas aos escravos negros, encontrava aí fácil sustentação. Dessa forma, esboça-se uma hierarquização que já se sublinha nos primeiros pensadores que tratam do novo mundo. Este axioma, defendido majoritariamente por religiosos, apresenta-se sob a forma de contraste entre índios, negros e brancos, uma embrionária tentativa de “classificação racial”, na qual os índios eram vinculados à raça branca (Poliakov, 1974:110).

O império português, em tempos de antigo regime, entendia como desígnios divinos às hierarquias sociais do direito divino do rei à pureza de sangue da nobreza formada por cristãos

---

<sup>1</sup> Esta tese foi defendida e refutada até meados do século XVIII, período em que gradualmente as explicações religiosas vão perdendo espaço para a ciência. Sobre esta questão, ver: Davis, 2001.

<sup>2</sup> Mattos (2000) utiliza esse termo para classificar as hierarquias existentes entre brancos, negros e mestiços, antes do conceito científico de raça.

velhos. Assim, todos os súditos tinham seu lugar social que determinava a sua proteção pelo rei. Fazer parte do Império significava tornar-se católico através do batismo. Nesse sentido, a escravização dos negros era bem vinda, enquanto caminho para servir ao rei, à razão colonial e à verdadeira fé (Carvalho, 1999).

A escravidão oferecia, do ponto de vista da socialização do africano que aqui desembarcasse, dois caminhos: a condição de escravo, incluído aí o processo de desaculturação e despersonalização ao qual eram submetidos, e a condição de negro, identificada à situação de escravo, em contraposição ao branco, a quem estavam submetidos. A construção pragmática da idéia de negro, identificada a situação de escravo, veio simbolizar, na consciência de seus dominadores, e até do próprio negro, uma essência “proto-racial” imaginária e ilusoriamente inferior. Foi com base na representação etnográfica que o escravismo compôs o seu dicionário lingüístico: a idéia de negro, invenção da situação colonial, convertia a superioridade congênita dos brancos e a inferioridade natural do negro em pilar do pensamento social escravista (Ki-Zerbo, 1982, 34).

Uma das raízes dessas construções discursivas sobre a superioridade branca pode ser encontrada nas interpretações religiosas, que vieram a ser tornar conhecidas pelo nome de “Maldição de Cam”. A história dos amaldiçoados “povos Camitas” pode ser encontrada nos textos religiosos de origens rabínicas, católicas e posteriormente, protestantes (Davis, 2001, 82). Esses relatos associavam os homens negros aos crimes de incesto e a uma sexualidade despudorada. Posteriormente, com a taxonomia de Lineu e as análises de muitos filósofos das luzes, as explicações de caráter religioso vão perdendo terreno e as interpretações científicas vão se instaurando como paradigma por excelência de toda verdade (Blackburn, 2003, 87).

Desse modo, a ciência moderna, a que se estabeleceu com a “revolução galileiana” do século XVI, já nasceu como uma instituição fundada numa hierarquia pré-racial, voltada para a racionalidade e a objetividade, tendendo a estabelecer objetivamente a inferioridade de povos não-europeus. Estas observações, concernentes aos fatores sócio-culturais determinando a elaboração da ciência moderna, já nos permitem afirmar que, no século XVII, todo o universo social torna-se invadido pela racionalidade científica. E que essa racionalidade se vincula fundamentalmente a um sistema de força e de poder (Japiassú, 1979, 127), convertendo-se em um dos grandes instrumentos de legitimação do racismo racional.

No início do século XIX, o saber científico é considerado como um sistema bem formado e coerente de conhecimentos, um sistema relativamente simples, no qual o bom senso pode ingressar a partir de princípios universais e pouco numerosos. O espírito crítico humanista, o pensamento cristão e a descoberta de um novo mundo multiplicaram os problemas insolúveis, que nos tempos modernos acarretaram no descrédito das genealogias da bíblia. Assim, o pensamento iluminista e pós-iluminista, no afã de entender e dominar não só a natureza como a sociedade dos homens, recoloca o debate das grandes divisões de grupos raciais constituindo o conceito “raça” no século XIX. Não obstante, nesse momento, a ciência já se impunha e buscava todas as demais formações culturais: mitos religiosos, ideologias metafísicas, saberes estéticos etc. A convicção era a de que, uma vez tornado científico o estudo dos grupos humanos e da história política, estaria concluída uma das fases investigativas da humanidade. A ciência suspende a dúvida, promete felicidade e assegura que todos os problemas e soluções nascem dela e passam por ela (Japiassú, 1979, 128).

A idéia de que a ciência se constituiria em um mundo à parte, em que os especialistas se situariam numa espécie de racionalidade transcendente, sem contato com o universo sócio-cultural, seria uma das bases dos estudos eugênicos. Em pleno século XIX, Francis Galton, precursor do eugenismo, convencido de que a maioria das qualidades físicas, mentais e morais dos humanos eram herdadas, conclui que o progresso humano dependeria de como essas qualidades seriam passadas para as gerações futuras (Schwarcz, 1993, 60-1). A eugenia, que quer dizer, melhoramento biológico da raça humana, aos poucos se popularizou entre os cientistas da época, difundiu-se em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, e dado os variados contextos sócio-culturais em que foi desenvolvida, produziu diferentes leituras deste modelo teórico (Castañeda, 2003). Segundo Nancy Stepan, citada por Luzia Aurélia Castañeda (2003), a eugenia oferece ao historiador uma oportunidade para analisar as relações entre ciência e vida social. Ou seja, como as estruturas da vida social podem influenciar a ciência da hereditariedade e como a sociedade se serviu dessa ciência para legitimar propostas de controle da reprodução humana.

Do ponto de vista da história da biologia, podemos ressaltar o impacto da teoria da evolução por seleção natural, proposta por Darwin em 1859, no mundo das idéias. Entre tantos argumentos trazidos por essa proposta teórica, o que nos interessa, no momento, concerne à herança das características: para a evolução só importam aqueles traços que forem transmitidos às gerações seguintes. Nesse sentido, diferentes teorias de herança foram propostas entre 1859 e 1900, cada uma delas trazia terminologias e mecanismos de transmissão distintos (Castañeda, 1992).

Nessa visão geral da eugenia, devem-se levar em consideração dois posicionamentos, que mesmo distintos não se excluem:

1ª. A preocupação com deterioração da raça branca, quando misturada com outras raças consideradas inferiores;

2ª. A preocupação com o melhoramento da própria raça humana.

As correntes eugenistas professavam diferentes modos de melhorar o ser humano: aperfeiçoando o indivíduo e melhorando a raça como um todo. O primeiro método consistia em otimizar a herança que uma pessoa recebeu, colocando-a em um ambiente mais favorável e desenvolvendo suas capacidades através da boa educação. O segundo método consistia em procurar “progresso biológico”. Para alcançar tal objetivo, a sociedade e o Estado deveriam controlar as imigrações, formular leis que descriminassem o casamento, efetuar a segregação sexual dos defeituosos, promover medidas drásticas de assexualização e esterilização (Marques, 1994, 23).

Na experiência eugênica brasileira, à medida que a cultura dos negros foi reconhecida como inferior, a diferença racial passa a ser um fato indicativo de sua inferioridade, tanto biológica quanto social, frente aos brancos (Luz, 1972, 165).

Nesse processo, a ascensão da ciência no cenário brasileiro (a partir da segunda metade do século XIX) e o aporte das idéias eugenistas oriundas da Europa e dos Estados Unidos reelaboraram – com a ajuda do método científico – os estigmas gerados na escravidão.

O pensamento racial da elite intelectual brasileira, no período compreendido entre 1870 e 1930, através das obras de Silvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Viana, Euclides da Cunha, que são considerados precursores das ciências sociais no Brasil, demonstra os

fundamentos da tese de que o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas visando ao embranquecimento da sociedade (Costa, 1976, 37).

O final do século XIX e as primeiras décadas de XX são o momento em que as teorias raciais se prestam, enfim, a todas as exigências dos projetos políticos e culturais do imperialismo. No Brasil, a adaptação tupiniquim<sup>3</sup> da teoria eugenista não impediu que os escritores brasileiros, entre as décadas citadas acima, vissem na população negra, índia e mestiça o motivo do atraso do país, sendo eles incapazes de viverem numa civilização própria dos povos brancos. Não obstante, o movimento de eugenia brasileiro não se estabeleceu apenas como um movimento consumidor de idéias, mas, também, como um provedor de propostas que fazem parte de um complexo sócio-político. O movimento eugênico brasileiro, apesar da influência e da semelhança com o movimento francês, não deixa de ser um tipo especial de conhecimento social. No entanto, não havia dúvida sobre a necessidade de embranquecer (Costa, 1976, 38).

Era uma tese que também correspondia aos interesses da oligarquia agro-exportadora, que dominava o país. Joaquim Murinho, ministro da fazenda do presidente Campo Sales, justificou o favorecimento à agricultura, dizendo que a indústria era uma característica dos povos brancos. Prevaleram assim os que defendiam a imigração européia, sobretudo italiana, idéia bem-vinda por vários motivos. Eram trabalhadores oriundos de uma sociedade hierárquica e autoritária, que entrara em crise depois da unificação da Itália. Estes estariam acostumados a uma cultura baseada na autoridade semelhante à brasileira e se adaptariam facilmente às condições de trabalho das fazendas de café, ainda duramente marcadas pelas relações escravistas. Além disso,

---

<sup>3</sup> No Brasil dado à quantidade de negros, apostou-se no mulato como elemento de transição para o definitivo estabelecimento de uma raça branca. Alguns pensadores da época são contundentes na previsão da extinção dos negros. Ver: SCHAWARCZ, 1993.

esses imigrantes corresponderiam ao sonho de branqueamento da elite brasileira (Munanga, 1999).

Mesmo Joaquim Nabuco, símbolo abolicionista brasileiro, em sua obra “Abolicionismo” queria que a imigração européia trouxesse uma “corrente de sangue caucásico vivaz, energético e sadio, que possamos absorver sem perigo”<sup>4</sup>. Na mesma época o crítico literário José Veríssimo<sup>5</sup> pensava que mais cedo ou mais tarde a raça branca iria eliminar a raça negra daqui. Muitos marcaram prazo para o total branqueamento do país. Silvio Romero escreveu em 1880, “que a vitória na luta pela vida entre nós pertencerá no porvir ao branco, num prazo de três a quatro séculos” (Munanga, 1999; Schwartz, 1993).

Essa idéia de branquear progressivamente a sociedade e de ver a mestiçagem como ponte para eugeniação foi defendida por intelectuais como Silvio Romero e Oliveira Viana, além de João Batista Lacerda<sup>6</sup>. Muito embora não tenha sido partilhada pelo médico Nina Rodrigues<sup>7</sup> e pelo escritor Euclides da Cunha, todos eles contribuíram para a consolidação de uma ideologia que sugeria a criação de políticas para diluir a raça negra, e defenderam como ação concreta à promoção da imigração européia.

---

<sup>4</sup> NABUCO, Joaquim. O abolicionismo. São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro da Folha de São Paulo). Disponível no site: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/autores/joaquimnabuco/abolicionismo/abolicionismo.html>. Consultado em março de 2006.

<sup>5</sup> Essas idéias encontram-se fortemente presentes no livro “Educação Nacional” (1889);

<sup>6</sup> Ele foi Diretor do Museu Nacional. Como representante Brasileiro no Congresso Internacional de Raças, ele fez um prognóstico que se tornou celebre: “O Brasil mestiço de hoje tem, no branqueamento em um século, sua perspectiva, saída e solução”.

<sup>7</sup> Este estudioso acreditava que o cruzamento inter-racial geraria uma prole com características da raça inferior.

Um dos principais baluartes brasileiros de idéias racistas foi o psiquiatra Nina Rodrigues com suas investigações sobre as “Coletividades anormais” (1939) e sua teoria da criminalidade étnica. O referido pesquisador inaugurou a tradição racista na criminologia brasileira e sua efetiva aplicação nos anos trinta, deu relevância internacional ao Gabinete de Identificação Criminal do Rio de Janeiro.

As idéias desenvolvidas por Nina Rodrigues foram inauguradas pelo antropólogo criminal Cesare Lombroso. Este último aplicava, em políticas sociais concretas, as noções biológicas de determinismo racial. Estes estudos sobre criminologia envolveram a mensuração de crânios e a identificação de características físicas que denunciariam a origem racial “suspeita” dos indivíduos sob custódia. A partir dessa identificação, determinava-se que tais indivíduos pertenciam a um ou outro “tipo” criminal (Castañeda, 2003).

Segundo Castañeda (2003), Nina Rodrigues introduziu ao elenco brasileiro de técnicas de identificação dos “tipos criminosos” um novo e audacioso padrão. À mensuração do crânio, do comprimento do dedo médio e dos antebraços, Nina Rodrigues agregou a mensuração da largura das narinas do suspeito. No livro “Os Africanos no Brasil”, Nina Rodrigues afirma que “a civilização ariana está representada no Brasil por uma fraca minoria da raça branca a quem ficou o encargo de defendê-la, não só contra os atos anti-sociais dos seus próprios representantes, como ainda contra os atos anti-sociais das raças inferiores”. No Brasil tais idéias tiveram grande repercussão e o mulato Nina Rodrigues foi um dos seus maiores entusiastas.

Boa parte dos escritos do século XX registra a preocupação com o negro e a necessidade do embranquecimento. Registros pululam nos vários documentos das primeiras décadas do século XX. Na década de 1920, diversas personalidades brasileiras expressaram suas projeções para o branqueamento da população brasileira jornalista. Artur Neiva, por exemplo, escreveu que “daqui a um século, a nação será branca” e o Deputado Carvalho Neto, na mesma perspectiva, estabeleceu um prazo ainda menor: “o negro no Brasil desaparece dentro de 70 anos”. Posteriormente, entusiasmado com a imigração européia para o Brasil, Calógeras escreveria que “a mancha negra tende a desaparecer num tempo relativamente curto em virtude da imigração branca”. (Munanga, 1999; Schawarcz, 1993).

Lilian Schawarcz (1996) afirma que as teorias racistas e racialistas abortaram, no Brasil, a frágil discussão da cidadania na medida em que a liberdade alcançada por força da lei (após a força das revoltas e sublevações) torna-se inócua diante de um discurso científico que afirma e reafirma a diferença e a determinação do homem pelas raças. A existência de uma aferição biológica da inteligência (e que a cultura nada tem a dizer a esse respeito) ou o determinismo geográfico, ou mesmo a crença de que se podem colar aos atributos físicos raciais certos condicionantes morais e mentais, eram as bases do pensamento da virada de XIX para XX. O vocabulário científico deste momento divide os seres humanos em raças superiores e inferiores, sendo o negro identificado à última delas.

A expressão – classes perigosas – utilizada pelas elites nacionais para designar os pobres, que majoritariamente eram libertos negros e mestiços, traduz bem o grau de estigmatização desses segmentos no início do século. Esses estavam associados à mancha que o Estado se propunha exterminar: a rua, o cortiço, a desordem, o não-trabalho. No que toca o outro

extremo, o imigrante branco. O trabalho, a fabrica, o mundo da ordem representam a modernidade e a europeização. Esses aspectos caracterizam um Brasil que identificava no branqueamento a salvação nacional (Valladares, 1991).

Como exemplo da permanência dessas concepções, vale citar Celso Furtado (1970), em sua obra *Formação Econômica do Brasil*. O referido autor, ainda que apresente uma profunda e bem elaborada análise, não foge aos estereótipos veiculados com o fim da escravidão, chegando mesmo a compartilhar de alguns dos princípios que nortearam as concepções eugênicas do início do século. O autor assinala que “cabe tão somente lembrar que o reduzido desenvolvimento mental da população submetida à escravidão provocara a segregação parcial desta após a abolição, retardando sua assimilação e entorpecendo o desenvolvimento econômico do país” (Furtado, 1970, 140). E uma tardia manifestação oficial do sonho de branqueamento está registrada, quase 80 anos depois da abolição, em um livro de propaganda difundido em 1966, pela Diplomacia do General Castello Branco, onde se diz que o povo brasileiro é branco, sendo diminuta a porcentagem de pessoas de sangue misto na população (Nascimento, 2002, 172).

Embora não tivéssemos tido uma legislação de segregação racial, o Estado Brasileiro criou obstáculos à entrada de africanos e asiáticos. Esse debate foi à tônica central de várias sessões na Câmara de Deputados e de outras instâncias atuantes durante os anos 80 do século XIX. Com efeito, partiu de São Paulo a política mais restritiva e que propôs graves entraves à introdução de mão-de-obra negra e oriental. Em nome de um projeto eugênico de depuração das raças, limitou-se a admissão a apenas alguns países, ressaltando a necessidade de “desenvolver na composição étnica do país as características mais convincentes de sua ascendência européia” (Schwarcz, 1994).

A tese do branqueamento baseava-se em pressupostos da supremacia branca. Tal teoria supunha que o Brasil se tornaria branco, pois a taxa de natalidade dos negros seria mais baixa, haveria maior incidência de doenças e a própria desorganização social impediriam o crescimento do contingente de negros e mestiços. Supunha também que o gene branco seria mais forte, fazendo surgir da miscigenação uma população mais clara.

Clovis Moura (1977) destaca que “o auge da campanha do branqueamento do Brasil surge no momento em que o trabalhador escravo (negro) é descartado e substituído pelo assalariado”. Aí se coloca o problema do passado com o futuro, do atraso com progresso e do negro com o branco, como trabalhadores. O primeiro representaria animalidade, o atraso, o passado, enquanto que o segundo era símbolo do trabalho ordenado, pacífico e progressista. Desta forma, para se modernizar e desenvolver o Brasil, deveria se substituir o negro pelo trabalhador imigrante e descartar o país dessa carga passiva, exótica e perigosa, por uma população cristã e européia.

A partir da década de 30 é possível reconhecer três momentos dos estudos das relações raciais no Brasil, relacionados, respectivamente, aos trabalhos de Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg (Guimarães, 1999). Esses paradigmas também foram usados por outros estudiosos, em razão de possuírem prolongamentos fora do Brasil, influenciando e sendo influenciados por intérpretes estrangeiros, principalmente americanos. Utilizarei esse mesmo critério para pontuar as produções sobre relações raciais na academia.

## 1.1 Primeiro momento – Gilberto Freyre

A teoria da miscigenação sofreu uma nova inflexão, a partir dos anos 30, com o impacto causado pelo livro *Casa-Grande e Senzala*, do antropólogo Gilberto Freyre (1934). Em sua obra, numa vertente contrária as teorias raciais do final do século XIX que destacam a decadência biológica e moral promovida pela miscigenação, Freyre afirmou que a mestiçagem cultural das três raças fundadoras (negra, branca e índia) foi uma experiência positiva na formação da cultura brasileira, valorizando dessa forma a participação do negro.

O mito da democracia racial nasce com base no argumento da importância da miscigenação cultural para o país, extraído da obra de Gilberto Freyre, e de seu raciocínio sobre o fato de que o Brasil dificilmente poderia ser racista, em decorrência tanto do hábito recíproco de convivência com a diferença racial nascida na intimidade das relações, e do intercuro sexual, mantido desde a época da escravidão entre os senhores da casa grande e a criadagem da senzala.

A centralidade que a sexualidade ocupa na interpretação de Freyre, bem como a concepção de docilidade e alegria dos negros, contribuiu para a formação de estereótipos verificados na academia e na literatura da época. Sem negar o pioneirismo das teses freyreanas, os negros, em sua obra, são representados através de estereótipos negativos que reafirmam o imaginário construído no período escravocrata, do negro como classe subalterna. Assim modelos como da mulata sedutora, o bom selvagem, o preto velho, a ama-de-leite, o mulato são acrescentados ao dicionário lingüístico racial já existente.

## 1.2 Segundo momento – Florestan Fernandes

Entre as décadas de 50-60 vem a tona uma nova perspectiva de estudos sobre relações raciais: Florestan Fernandes, numa vertente contrária a de Gilberto Freyre, inicia a desconstrução do mito da democracia racial. No entanto, para Florestan (1978) não existem relações propriamente de raça, mas de classe, as quais, em determinadas circunstâncias, assumem a forma de relações de raça. O racismo corresponderia a simples derivações. O resíduo, o núcleo e a essência são os conflitos de classe baseados em determinados sistemas econômicos. Pode-se dizer que, para Florestan, o preconceito de raça é ilusório, uma vez que, bem examinado, reduz-se a um simples preconceito de classe, ou melhor, à sobrevivência de ideologias ou atitudes que, no passado, decorreram de relações de classe e subsistem no presente por força de certa inércia cultural. Essa subordinação da questão racial ao aspecto social, bem como a suposta harmonia entre brancos e negros no Brasil foi tão difundida que os estrangeiros viam na experiência brasileira a solução para o racismo no mundo<sup>8</sup>.

Essa vertente acadêmica teve como parâmetro à orientação marxista que pensa as relações sociais através da luta de classes, ou seja: vê o trabalhador e a trabalhadora, negro ou branco, sob a lente do conflito capital x trabalho. Nesse momento, o papel e a importância da ideologia racista não são percebidos enquanto elementos reprodutores e estruturantes das desigualdades em nossa sociedade.

---

<sup>8</sup> Vide o projeto da UNESCO. As Nações Unidas buscavam estudar e apresentar ao mundo aquilo que se considerava uma experiência "singular e bem-sucedida" de acomodação de diferenças raciais e étnicas.

### 1.3 Terceiro Momento – Carlos Hasenbalg

No final dos anos 70, um conjunto variado de contribuições ganha novo impulso através dos trabalhos de Carlos Hasenbalg e Nelson Silva (Hasenbalg, 1979; Hasenbalg & Silva, 1988; Silva & Hasenbalg, 1992; Hasenbalg, 1995, Silva & Hasenbalg, 1999; Silva, 2000). Estes trabalhos têm, como ponto de partida comum, a compreensão de que o viés "racial" das desigualdades sociais no Brasil não constitui uma mera reprodução de desvantagens históricas; o desfavorecimento dos grupos não-brancos continua embutido nas relações sociais. Esses dois intelectuais foram pioneiros na tentativa de provar, dentro da academia, que desigualdade no Brasil não era apenas consequência das diferenças de classe, mas que o aspecto racial determinava de forma muito evidente a posição social dos indivíduos.

A esse novo olhar sobre o negro na sociedade brasileira, no âmbito acadêmico, devemos juntar o renascimento do Movimento Negro<sup>9</sup>, no final da década de 1970. A luta pela igualdade racial, que tanto foi esvaziada pelo mito da democracia racial, ganhava novo impulso com a organização e adesão de vários setores da sociedade. Estudos sobre a temática racial gradualmente conquistaram espaços na academia, impulsionados por intelectuais negros e brancos afins com a temática.

Desde então, inúmeros estudos vêm destacando a participação dos grupos negros no processo de construção das sociedades contemporâneas, ou mesmo da civilização ocidental.

---

<sup>9</sup> A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931 tornando-se partido político em 1936. Durou até 1937, quando o Estado Novo determinou seu fechamento. Foi a mais importante entidade de afro-descendentes na primeira metade do século, no campo sócio-político.

Embora coexista, em muitas áreas de pesquisa, o velho racismo popular, que ainda considera o negro inferior ao branco, os arquétipos raciais verificados nos estereótipos a que até hoje o negro está submetido, bem como a dificuldade de se enxergar o negro como criador de culturas ricas e originais. A racialização longe de ser uma exclusividade dos grupos colonizados, ver-se-á, impregna muitas produções acadêmicas dos colonizadores, principalmente quando da ampliação da cronologia, não apenas para os tempos mais recentes – desde a chegada dos Europeus – mas, desafiando marcações temporais estabelecidas, estendendo suas indagações para períodos anteriores àqueles mais usualmente freqüentados.

O processo de omissão na História e as diferentes formas de identidade estão sendo estudados por novos atores no espaço acadêmico. A Academia não mais é percebida como o “opaco espaço da repetição”, mas um lugar de luta, em que se quer estar, onde se produzem a dominação e a resistência. Lugar que vem avançando na pluralidade, dada à progressiva quantidade de contribuições fora do eixo eurocêntrico, as quais essa pesquisa vem se juntar.

Recapitulando, face o exposto acima tentamos mostrar a necessidade de mergulhar no campo do imaginário para compreender o processo de valorização de um grupo étnico/racial ou até de uma cultura, criando a figura do “outro”, aquele que será desvalorizado, estigmatizado, discriminado e que precisa ser “convertido”, educado à imagem do grupo hegemônico. Através do que foi apresentado acima, pudemos perceber os contextos em que os negros assumiram representações simbólicas do mal, da desgraça, da perdição, morte, preguiça, do lúdico, da sexualidade. É importante destacar que esses atributos negativos, presentes em muitos momentos ao longo da história, são associados às populações que possuem a cor negra, como um estigma, principalmente através do processo educativo (Oliveira, 2003).

Sendo assim, podemos dizer que a discussão apresentada ao longo desse capítulo mostrou algumas das formulações que contribuíram para a construção da idéia de “negro”. Não seria o caso aqui de cobrar delas perspectivas outras além do próprio contexto intelectual em que foram produzidas. Por outro lado às investigações historiográficas sobre o negro, o africano não pode ser desvinculado de um determinado modo de entender a escravidão como a porta entrada destes grupos étnicos raciais para a história.

Consideramos estas observações de suma importância para entender a produção e reprodução da discriminação racial no campo da ciência histórica, sobretudo, na historiografia antiga e ilustrar melhor o que estaremos apresentando no próximo capítulo. Para estes intelectuais, cujo pensamento representa a tradição dominante no imaginário brasileiro, o negro permaneceria negro e continuaria aparecer como vitimizado nas análises, circunscrito à categoria analítica de escravo-coisa, passando posteriormente a negro-massa (Gomes, 1999). Estes historiadores definindo a antiguidade clássica a partir de si e do lugar que ocupam na dinâmica das relações raciais no Brasil, excluem o negro da “história antiga” (que na maioria das universidades circunscreve-se a Grécia e Roma), definindo o grego a partir do europeu e quase sempre como superior.

Estas idéias que caracterizam o “ser negro” e que se mantêm em suas grandes linhas no imaginário ocidental (apesar das inevitáveis mudanças no decorrer dos séculos), estão ocultas no campo da historiografia antiga e pelo menos desde a década de 1960 estão sofrendo um giro significativo. E é esta questão que tentarei estudar a seguir.

Alguns traços permanecem - a impossibilidade de pensar os não-brancos como outro, como diferente, e não a partir do referencial branco; a identificação do negro com corpo, natureza e do branco com alma, cultura. Outros foram se modificando, já que o negro não é mais representado como inferior, ou ao menos, não de um modo explícito e radical como outrora. Mas em ambos os casos, o branco ocidental se apropriou do discurso sobre si e sobre o outro para construir um pensamento adequado ao que a sociedade necessita para o seu bom funcionamento. Ele foi o sujeito das representações cujo objeto era o negro. Só que no primeiro caso, o discurso dominante edifica uma teoria sobre os não-brancos que reduz ao máximo a humanidade desses povos e, no segundo caso, faz o negro inteiramente identificado com o corpo e natureza. Vejamos então como a supressão de um termo evidencia o poder do aspecto racial em razão de seu próprio silêncio, relacionada, portanto, a uma identidade ideológica derivada da posição social, do pertencimento racial dos estudiosos e do processo de construção das representações do grupo racial negro (este último apresentado neste capítulo). Como veremos o silêncio será o significado ideológico que repousa na omissão e se impõe como uma representação totalizante, funcionando como vetor da legitimidade do discurso branco ocidental.

## **2 A tragédia de Édipo no caminho do Eurocentrismo.**

Uma das significativas agências do racismo é a de colocar o racializado como fora da história, onde lhe é vedado toda a decisão que contribui ou contribuiu para o destino do mundo. No entanto, o que se convencionou chamar de estudos pós-coloniais, vem estabelecendo uma relação mais autônoma em relação às categorias da historiografia ocidental, além de crítica à idéia de que história ocidental não é o mesmo que história universal.

A noção de limite entre europeus e não-europeus, os variados graus de inferioridade e de força projetadas, as características atribuídas aos povos negros da África, demonstram, como afirma Said (1990, 208), uma divisão decidida, imaginativa e geográfica entre Europa e África Negra e vivida, tanto quanto pesquisada e escrita, por muitos séculos. Quisemos refletir mais fundo sobre essas questões, perseguindo dois objetivos: por um lado, explorar as possibilidades abertas na atualidade para se pensar eurocentrismo, especialmente a raiz das profundas transformações na subjetividade de negros e brancos. Nesse caso, o campo de investigações sobre a Antiguidade clássica tornou-se o tipo privilegiado de nosso estudo. Fomos percebendo que as contribuições desse campo de investigação tendiam a edificar fronteiras, silenciar as contradições ou polarizar-se em lutas pela memória histórica. A fim de ilustrar melhor nossas análises, e adentrar no significado e alcance dos postulados acima mencionados, recorreremos a um verso da tragédia de Édipo de Sófocles.

Cabe esclarecer que esse recurso à tragédia não tem por objetivo “enegrecer” o passado classicista e sim trazer elementos de análise, quanto ao peso e as implicações que as

construções discursivas dominantes, correspondentes em sociedade e épocas bem diferentes, continuam tendo sobre produções contemporâneas. Nesse sentido, é possível perceber aspectos das discussões produzidas no campo de estudos da branquitude e das relações raciais na tradução da tragédia de Édipo de Sófocles. Decidimos nos concentrar nessa perspectiva, pois observamos que, para além das particularidades temporais das várias traduções da tragédia, todas mantinham o mesmo padrão de tradução nas versões de língua portuguesa, perpetuando poderosas marcas no imaginário e nas práticas sociais do Ocidente contemporâneo. A oposição entre “duas” Antiguidades é manifesta. Considerando que a diferença na Antigüidade clássica estava fundada na divisão entre civilizados (gregos) e bárbaros (não-gregos), e não pela cor da pele (Rodrigues, 2000). Se nos prendermos as representações e aos textos produzidos até agora, não perceberemos literalmente esse descompasso. Curiosamente estes discursos prevalecem em uma sociedade que invoca o sucesso das relações raciais brasileiras e seu ideal de igualdade.

Os campos de erudição clássica, à medida que identificaram o termo africano como sinônimo de negro, e conseqüentemente escravo, limitaram suas investigações, suposições e imaginações, fazendo com que os avanços científicos no campo da historiografia fossem mais parciais do que gostaríamos. Essa herança, oriunda da escravidão e do colonialismo, mantém-se até os dias de hoje e pode manifestar-se tanto abertamente, através de elaborações descaradamente racistas (mas que não encontra eco no ambiente acadêmico), quanto sob o manto do silêncio (na ausência de linhas de pesquisas que fujam à temática da escravidão), ou na irrelevância da etnicidade para a grande maioria dos estudiosos, nos temas que discutem outros períodos históricos. Basta dizer que os estudos sobre a Antigüidade, por exemplo, não ganham no Brasil contornos mais plurais. Carecemos de estudos que contemplem, nesse recorte temporal, os povos não-europeus. Este quadro insinua a produção de outra versão discursiva racializada,

baseada no silêncio que, em certo momento, mantém-se como alternativo às imagens construídas historicamente sobre o negro, sem, contudo, deixar de ter conteúdo racializado. Embora a referência à raça possa estar manifestamente ausente nestes recortes investigativos, ela permanece uma “presença ausente”.

Essa situação, fenômeno social global, marca interesses antagônicos e inconciliáveis que fabricam a ideologia do colonialismo, desembocando no racismo (ver capítulo 1). Em que consiste o racismo? O racismo transforma em natureza o que é apenas cultural, ou seja, converte o fato social, a diferença em objeto metafísico, em essência intangível. Para justificar e legitimar o domínio e a espoliação, o europeu precisou estabelecer que nativo, por natureza ou por essência, é incapaz, preguiçoso, indolente, ingrato, enfim inferior. Incapaz de educar-se, de assimilar a ciência e a tecnologia moderna. Como nos descreve Memi (1977, 27) o racismo resume e simboliza a relação fundamental que une colonialista e colonizado.

Cabe destacar que aqui estamos falando de discursos teóricos, de saberes construídos com o objetivo de legitimar as relações de dominação imposta pelos colonizadores. Por conseguinte, o negro é representado como uma raça, um ser particularizado e até mesmo o oposto da humanidade, a ser assepticamente humanizado pela aquisição forçada dos atributos físicos e sociais do branco (Carone, 2002). Estigmatizado pela eterna maldição imprecada por Noé que autorizava Jafé a escravizar Cam e seus filhos<sup>10</sup>. A cristandade européia havia se identificado a

---

<sup>10</sup> A Europa, cuja população descendia de Jafé, primogênito de Noé, ficava à esquerda (do observador) de Jerusalém e a Ásia, local dos filhos de Sem, netos de Noz, à direita. Ao Sul aparece "o continente negro e monstruoso, a África. Suas gentes eram descendentes de Cam, o mais moreno dos filhos de Noé". Neste caso, mais uma vez o desprestígio recobria a África. Segundo os textos bíblicos, Cam foi punido por

Jafé e o ocidente, distinguindo-se de África e Ásia. Esse ocidente de Jafé era também a Europa identificada às mitologias gregas.

Posteriormente, com a ascensão da ciência moderna, a que se constituiu com a revolução galileana do século XVII, nasce um projeto de dominação profundamente racista (ver capítulo 1). Estas observações concernentes aos fatores sócio-culturais, que representaram algumas das versões construídas sobre o negro pela ciência moderna nos permitem afirmar que desde o século XVII, todo o universo social torna-se invadido pela racionalidade científica. E que essa racionalidade se vincula estritamente a um sistema de força e poder, convertendo-se em um dos mais poderosos instrumentos da hegemonia dos povos europeus. Um dos desdobramentos

---

flagrar seu pai nu e embriagado. Seus descendentes deveriam se tornar escravos dos descendentes de seus irmãos e habitar parte do território da Arábia, do Egito e da Etiópia (ver: Poliakov, 1974: 110; Bosi, 2003: 256). Segundo Alfredo Bosi (2003) alguns comentadores distinguem dois estratos na redação de Gênesis, 9, e lêem a menção a Canaã, (maldito seja Canaã como uma substituição tardia de Cam, operada nos textos quando as tribos de Israel conseguiram dominar os cananeus no tempo do rei Davi. As terras de Canaã, “filho de Cam”, viriam a ser enfim a pátria do povo judeu, e os cananeus seriam excluídos da salvação messiânica para castigo de seus pecados (de luxúria, sobretudo) ao passo que os hebreus receberiam de Jafé o direito de escravizá-los.

fundamentais dessa hegemonia foi o conceito de raça. Uma construção mental que expressa à experiência básica de dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder no mundo, incluindo a sua vertente primeira: o eurocentrismo (Quijano, 2003, 201).

A partir do século XVIII, mas, sobretudo no século seguinte, começa a se construir a diacronia Grécia, Roma e Europa. Um invento ideológico do romantismo alemão, oriundo do modelo ariano (Dussel, 2003, 41). As fronteiras imaginadas se delimitariam claramente na literatura, reproduzindo, sob viés racial, às distinções ontológicas e epistemológicas entre “civilizados” (identificados aos brancos ocidentais) e “bárbaros” (africanos, árabes, asiáticos) observados na antiguidade Clássica. Naturaliza-se, assim, uma imagem extremamente simplista e anacrônica de uma Grécia branca e ocidental, compartilhada, ainda hoje, por uma grande quantidade de escritores, acadêmicos, filósofos, pintores. Esta visão é duplamente falsa. Se hoje concluirmos, como dito mais acima, que qualquer identidade cultural tem que ser entendida no seu hibridismo, não se pode defender a insustentável, mas ainda hegemônica idéia de um “milagre grego” (Asante, 1991), nem a pureza ariana de sua civilização. A diversidade étnica do mundo clássico antigo não pode ser censurada, ou explicada nos termos simples das oposições binárias anacronicamente usadas para expressá-las: branco = civilização x não-branco = barbárie, gregos brancos = bárbaros não-brancos, gregos = irradiadores de toda a cultura do mundo ocidental x não-gregos = estágios pré-civilizacionais. Como já foi salientado, existem diferenças nesses discursos, o que não significa, no entanto, que esteja confinado aos especialistas brancos, mas é antes propriedade comum de todos que pensaram o passado clássico.

No caso dos gregos, a idéia de herança da civilização grega, pela Europa, teve um impacto em muitos ramos do conhecimento. As esculturas, as pinturas, os documentos gregos ganharam - e ganham - um contorno anacrônico, solidificando ideais estéticos preconizados pela cultura branca e ocidental, que lhe deram realidade e presença no/e para o ocidente (Said, 1990). Como demonstra Martin Bernal (1987), a versão da História grega ensinada até hoje nas escolas foi desenvolvida nas décadas de 1840 e 1850. Ele afirma que a explosão do racismo no norte da Europa no século XIX, baseado no mito da Grécia como berço da civilização européia original, foi apresentada em total desacordo com fatores não-europeus que influenciaram a formação de toda Grécia. Para ele, a cultura grega original seria o resultado de movimentos de colonização dos egípcios e fenícios sobre as populações locais em 1500 a.C.

Tal como Said (1990), em seu livro *Orientalismo*, estamos insinuando que o Classicismo é um modo de estudar a Antigüidade clássica, baseado no lugar especial ocupado pela Antiga Grécia na experiência histórica ocidental moderna e contemporânea. Além disso, esse passado clássico ajudou a definir a Europa (e os eurodescendentes), como sua imagem, idéia, personalidade em contraste com o “outro” (Said, 1990). Contudo não se trata de uma falsa ilusão, ou algo meramente imaginativo. O branco ocidental se auto-reconhece e é reconhecido como se tivesse sido originado diretamente do passado clássico grego. Esse quadro se expressa e representa um modo de discurso com o apoio de instituições, vocabulário, erudição, imagética, doutrinas (Certeau, 1982, 70) tanto no continente europeu quanto nas suas ex-colônias.

Esse manancial clássico tem ligações com esperanças e aspirações locais, tragédias e cenários que foram (e são) associados às práticas e experiências dos povos brancos da Europa e de suas ex-colônias. O que torna essa cultura hegemônica tanto na Europa quanto fora dela: a

idéia da identidade europeia como sendo superior em comparação a todos os povos e culturas não-europeus (Said, 1990). Daí ligar-se ao conceito de branquitude, que está em pauta nesse trabalho e que vem a ser um fenômeno também de valorização e de manutenção da cultura branca ocidental, a qual se apresenta a verdadeira civilização, em que o branco torna-se o proprietário do lugar de referência (Said, 1990).

Deste modo, pode-se observar que a memória histórica do passado clássico, o discurso universalista europeu e a constituição de outras culturas como sua periferia, articulam-se para tecer um sistema de pensamento que, apesar das diferenças, não se contradiz. Essa é uma das facetas do eurocentrismo da modernidade, haver confundido a universalidade abstrata com a mundialidade concreta, situando a Europa como centro (Dussel, 2003, 48).

Ora, o símbolo maior dessa hegemonia, a Grécia Clássica, por ter se tornado um dos mitos fundadores da cultura ocidental, foi (e às vezes ainda é) utilizado para justificar a dominação, hierarquização, o racismo buscado em um passado, em parte, idealizado. Serviu à taxonomia dos povos, desde sua “raiz” até a modernidade. O classicismo foi o espaço de homogeneização em que os estereótipos e as fórmulas processaram o material e a experiência acumulados na observação dos não-europeus, espaço em que o controle das narrativas e representações promiscuiu-se com discursos imperialistas e de submissão de povos.

Essa “manipulação” fez com que os novos atores, que surgiram na esfera acadêmica desde as primeiras décadas do século XX, buscassem encorajar o nacionalismo, o orgulho étnico negro como arma psicológica contra os efeitos destrutivos e debilitantes do racismo universal. Nascia o que se convencionou chamar de afrocentrismo. Com o termo afrocentrismo tem se

tentado englobar toda uma série de correntes de pensamento e movimentos sociais que fazem da África negra, a referência fundamental para se pensar as relações sociais e as formas de conhecimento. Algumas correntes do afrocentrismo afirmam que as culturas da África negra descendem da cultura do Egito antigo:

Embora os estudos sobre Egito tenham agregado muitos partidários africanos, no contexto em que surgiu nos Estados Unidos no século dezenove. A tese da negritude dos antigos egípcios foi uma arma contra o arrogante pressuposto de que, por definição, africanos negros não podiam ser criadores de civilização, fosse no passado ou no presente. Além do mais, aquela tese foi levantada nos Estados Unidos, numa época em que bastava uma gota de sangue negro para tornar negra mesmo a mais branca das pessoas. (Farias, 2003, 318).

Ora essa busca de precursores da gênese da civilização ocidental é muito mais uma reação ao racismo branco do que uma nova forma de etnocentrismo – até mesmo de racismo. Decerto, como sustenta Farias, esse conjunto de idéias inclui tradições que reconciliam, de maneira aparentemente paradoxal, assimilação à chamada cultura ocidental com separação em relação a esta. No entanto, todas as culturas do mundo estão destinadas a ser contraditórias (Hall, 2003) e as produções classicistas são por definição contraditórias e, conseqüentemente, *locus* de contestação estratégica. Fala-se em multiculturalismo nas relações sociais do cotidiano contemporâneo, mas um instigante silêncio paira quando a temática multicultural volta-se para a Antigüidade, para as origens da civilização ocidental. Houve (e há) uma Grécia feminina, uma Grécia Filósofa, uma Grécia das artes, uma Grécia camponesa, uma Grécia marxista, uma Grécia racista, mas nada parecido com uma Antigüidade Clássica multicultural, fora dos padrões fenotípicos do branco ocidental.

Pode-se compreender bem o significado dessa corrente quando se examina três dos mais importantes proponentes do afrocentrismo: Cheik Anta Diop, Molefi Kete Asante e Martin

Bernal. Há questões importantes no campo dos estudos afrocêntricos para os quais estudiosos recentes têm chamado atenção. Uma delas — tanto no discurso eurocêntrico quanto no afrocêntrico — é que a categoria raça, como marcador biológico, se confunde com as de etnia e nacionalidade, filiação geográfica, social e cultural. Tanto a equação ser egípcio é ser negro, quanto a de ser grego é ser branco, essencializam geografias culturais (Shohat, 2004). Supor a brancura da Grécia Clássica e a negrura do Egito implica desconsiderar a experiência sobreposta dos dois grupos e a interdependência de terrenos culturais (Said, 1995), registrada, na farta documentação literária, epigráfica e imagética, onde gregos e não-gregos coexistiram e combateram um ao outro por meio de nomeações, imagens e ações. Como os próprios escritores egípcios e gregos reconheciam o passado híbrido de sua cultura, os filólogos europeus, e alguns segmentos afrocentristas excluíram essas passagens, sem comentá-las.

## **2.1 Proponente Afrocentrismo: Cheik Anta Diop.**

Cheik Anta Diop incita os negros a tomarem consciência de seu passado glorioso através da civilização do Egito Faraônico. Segundo Farias (2003, 339), o estudioso senegalês defendia a existência de dois berços da civilização: o nilótico-africano e negro; e o outro localizado nas estepes euro-asiáticas (incluindo os povos indo-europeus e amarelos). Ele afirmou que em cada um desses berços, o meio ambiente natural deixara marcas profundas não apenas na cultura, mas também nos “instintos” humanos — e que essas marcas persistem. O berço nilótico-africano produzira “povos de boa índole, idealistas, generosos e pacíficos”. O outro gerara povos materialistas, guerreiros e “cruéis”, que “instintivamente” amam a conquista. Esse esquema estabelecia uma generalizada superioridade africana no nível ético. Mais topicamente, ele

exprimiam uma rejeição da assimilação dos africanos à cultura européia – no caso senegalês, à cultura francesa. Mas Cheikh Anta Diop ia, além disso, e atacava os cânones da neutralidade científica européia reivindicando um *locus* epistemológico privilegiado:

Os africanos negros podem e devem reclamar com exclusividade a herança cultural da velha civilização egípcia. Eles são os únicos hoje cuja sensibilidade é capaz de facilmente se harmonizar com a essência, e o espírito, daquela civilização que os egiptólogos acham tão difícil de entender. As disposições intelectuais e afetivas dos negros de hoje são as mesmas daquelas dos povos que editaram os textos hieroglíficos das pirâmides e outros monumentos e esculpiram os baixo-relevos dos templos. A partir da África negra [...] podemos gradualmente trazer de novo à vida todas aquelas formas da civilização egípcia que hoje estão mortas para a consciência européia. (Diop, 1980).

Esse trecho é refletido, ainda que de forma atenuada, em um trecho de Asante (1991):

Eu não creio que os africanos tenham esculpido paredes e escrito em papiro com tanta precisão apenas para preenchê-los com absurdos. O que foi criado nos templos [dos antigos egípcios] e nos textos em papiro não é uma piada, uma comédia qualquer, é pensamento filosófico sério e é com frequência difícil de ser entendido pelos Ocidentais, que usam uma mentalidade estritamente materialística.

## **2.2 Proponentes do Afrocentrismo: Molefi kete Asante.**

Pode-se mesmo classificar o referido autor como um dos principais porta-vozes desse campo teórico. Para Asante “os etnocentrismos dos dominados estão geralmente condenados à extinção de forma silenciosa, merecendo em geral um pequeno registro e sendo posteriormente ignorados em caráter definitivo” (Asante, 1991). Segundo o referido intelectual, um dos pontos positivos das iniciativas que se identificam com tal denominação é que elas vêm conseguindo problematizar o silêncio da hegemonia branco ocidental, mascarado pelo universalismo, este sim indiscutivelmente etnocentrista, e, conseqüentemente hegemônico, repensar os estereótipos,

anular os binarismos, as simplificações polarizadoras, que cindiram o Ocidente e Oriente em identidades estanques e fechadas. O pós-colonialismo ressalta as questões de hibridismo cultural iniciadas pela História das colonizações (Asante, 1991).

De fato, a afrocentricidade surge como necessidade de correção histórica e ensino da verdade. Essa corrente historiográfica não produz uma história falsa, e se alguma vez chega a especular, faz isso de acordo com os cânones científicos. Afrocentrismo, apresentado na sua versão perspectivista, define que o que pode ser proclamado relevante para pesquisadores europeus, pode não provocar entusiasmo a luz da ótica investigativa afrocentrada. Sendo assim, o postulado afrocêntrico, se apresentaria como uma das versões disponíveis no “mercado investigativo”. Asante (1991) afirma ainda que o aquecimento do mercado editorial estimulado por alguns setores eurodescendentes em relação à unidade cultural da África Negra, os estudos sobre o Egito Negro de Diop (1963) e o livro “Black Athena” de Bernal (1989), por exemplo, não são mais que respostas e debates intelectuais direcionados aos estudos originais e específicos destes autores citados anteriormente.

Em que pese às diferenças, os historiadores Diop e Asante, embora tenham colaborado para a revisão dos mitos eurocêntricos, caem na armadilha que de que o conteúdo e o significado de brancura e negritude no antigo Mediterrâneo podem ser estabelecidos dentro de claras dicotomias raciais; que negritude e brancura mantiveram um sentido fixo ao longo de milênios; e que a definição de grego significava necessariamente ser branco.

### 2.3 Proponentes do Afrocentrismo: Martin Bernal.

No contexto da mencionada discussão afrocentrada, uma das obras mais polêmicas dessa vertente foi o livro “Black Athena”, de Martin Bernal. O referido pesquisador inglês afirma que em termos históricos e discursivos, uma das formas de expressão foi a “re-escritura” retroativa da história africana e de seus intercâmbios com a civilização grega clássica. Imbuídos da idéia de “missão civilizadora”, os colonizadores refizeram a história para conformar-se às normas colonialistas. Como resultado, o Ocidente é traçado em direção ao passado grego, de uma maneira na qual os europeus puderam adotar a civilização grega e aperfeiçoá-la em um esforço ativo de criar a idéia de avanço dos povos caucasianos em relação às outras culturas. A idéia de africano, negro passa a ser sinônimo de escravo. Bernal(1993) refere-se a esse processo:

Se fora cientificamente "demonstrado" que os negros eram biologicamente incapazes de civilização, como seria possível explicar o Antigo Egito — inconvenientemente localizado no continente africano? Havia duas, ou talvez três soluções. A primeira era negar que os antigos egípcios tivessem sido negros; a segunda, negar que os antigos egípcios tivessem criado uma civilização; a terceira, garantir-se duplamente negando as duas coisas. A última foi à preferida pela maioria dos historiadores dos séculos dezenove e vinte (Bernal, 1993, 38).

O referido autor distingue entre o "modelo antigo", que supunha um débito da civilização grega clássica, tanto com às civilizações africanas (egípcia e etíope) quanto com às semitas (hebraica e fenícia) — e o "modelo ariano" que se nasceu na esteira da escravidão e do colonialismo. O modelo ariano lançou mão de toda criatividade teórica para “expurgar” da Grécia clássica todas as “contaminações” africanas e asiáticas. Tinha que elucidar, por exemplo, os registros que apresentam inúmeras homenagens gregas às culturas afro-asiáticas, a descrição de Homero dos "irrepreensíveis etíopes", o matrimônio de Moisés com a filha de Kush, e as

referências aos "kaloi kaghatoi" (bons e belos) africanos na literatura clássica (Bernal, 1993; Shohat, 2004).

A questão da hibridez também entrou no debate sobre a obra de Bernal. Segundo Ella Shohat (2004), no Times Literary Supplement (2001), Bernal se alinhou com o posicionamento híbrido e se distanciou de algumas posições afrocêntricas, chegando mesmo a sugerir o hibridismo tanto do Egito quanto da Grécia. Para ele, “a glória da Grécia resultou de hibridez intercontinental”.

Como se vê, a reação mais radical do afrocentrismo é resultado da invenção ideológica da "inferioridade" da África e do africano. É um campo de idéias em luta, e por isso mesmo, de constituição de concepções, de leituras que se quer instaurar como corretas em detrimento de outras. No que se refere à historiografia, por exemplo, a erradicação do significado da Núbia para a formação do Egito, no desenvolvimento da civilização grega, da África para a Roma Imperial, e mais agudamente da influência do Islã sobre a história econômica, política e intelectual da Europa “ganham simulacros de racionalidade e objetividade, tendendo a se estabelecer objetivamente um abismo supostamente indestrutível entre a Europa e a África” (Shohat, 2004).

A “ficção ideológica” personificada na negação da mistura étnica / racial na Antiguidade, em outras palavras, deve ser encarada na perspectiva de surgimento do colonialismo e de uma nova epistemologia eurocêntrica que negava o sincretismo cultural e insistia no choque essencialista das civilizações. Sob esse aspecto, ainda que a narrativa eurocêntrica construa uma visão européia do passado grego, que se contrapõe e ofusca outra que busca no passado semita e africano suas raízes, separando culturas européias e não-européias, a própria Europa é uma

composição de muitas culturas, ocidentais e não-ocidentais. A “pureza” da Europa está fundada em exclusões das influências africanas e asiáticas que deram forma à própria Grécia clássica. Todos os “momentos históricos” universalizados pelo discurso europeu — Grécia, Roma, Cristandade, Renascimento, Iluminismo — são momentos de justaposição cultural. O "Ocidente" é uma herança coletiva, uma mescla de culturas; ele não absorveu simplesmente influências não-européias, foi constituído por elas (Shohat, 2004).

O enfoque que aqui nos interessa, e que convém destacar é: a constituição de uma certa memória sobre antiguidade clássica foi um movimento intelectual importante para as gerações de estudiosos que produziram sobre esse recorte temporal. Procurar compreender quem era a gênese de seu padrão civilizatório, supunha apropriar-se intelectualmente de um campo empírico ou ideal de dados, inclusive inventando-o, isto é, percebendo no que talvez sejam opções teóricas, literárias ou estilísticas, sinais de uma exaltação da branquidade.

Desse projeto, provém o fato de o continente Africano ter sido elevado à categoria étnica através da nomeação África Negra. Ainda hoje, a África vem sendo nomeada pela cor sem levantar polêmicas ou discussões (Thioueb, 2003). No pólo oposto, o termo europeu, que antes da escravidão e colonialismo indicava somente procedência geográfica, passou, também, em referência às novas identidades, a ter uma conotação racial (Quijano, 2000: 202). E na medida em que as relações sociais se configuravam em relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, e tornaram-se constitutivas delas.

Este discurso, que não encontra correlato na Antiguidade, na verdade se radicaliza e institucionaliza, sobretudo no século XIX, dando lugar às reações, às resistências e às lutas que se

projetam até hoje, e graças às quais a identidade em construção dos negros conseguiu abrir outros caminhos, dentro ou fora do racismo. Por isso da crítica a esses discursos que se apresentaram como um corpo de saber sistemático e universalizante, aos quais todos os povos não-europeus tinham que se adaptar, sob promessa de reconhecimento. Não se está querendo aqui defender a troca de hegemonias, mas a distribuição por todos os grupos étnico/ raciais das qualidades morais e intelectuais em todas as esferas da cultura. Por essa razão, cabe destacar um aspecto importante: embora o acesso à Antiguidade clássica passe necessariamente através do que se diz ou do que se escreve a seu respeito – ou seja, através das construções discursivas – há sempre algo que escapa, e que revela os discursos, por mais impacto que tenham sobre a realidade.

## **2.4 Rediscutindo a Antiguidade.**

Se de imediato alguém nos fala sobre Antiguidade clássica fatalmente nos virá à idéia de civilização, cultura, filosofia. Se ao mesmo tempo articularem as palavras africano e negro, inevitavelmente associaremos a escravidão, cor de pele escura. África, escravidão e negro não são, porém, sinônimos, nem são idéias intrinsecamente conectadas por uma determinação natural ou antropológica. Conforme apresentado no capítulo um, os discursos sobre africano, negro e escravidão são expressões de histórias de longa duração que, em determinados momentos e contextos das transformações sociais e econômicas do mundo ocidental, se conjugaram e se amalgamaram. Essas idéias encontram-se ainda hoje na historiografia clássica brasileira e para analisar as relações raciais no campo da historiografia e, especialmente, o fenômeno da “brancura” dos estudos clássicos, é importante entender que estas noções de negro e escravidão nutriram estes intelectuais classicistas, fazendo com que a idéia da cor fosse um elemento

naturalizado e mecanismo de exclusão ou inclusão no **panteon** investigativo desse campo da História.

Sabemos que a “operação historiográfica” (Certeau, 1982) viabiliza sempre um novo olhar sobre a história, o que pluraliza as considerações sobre um mesmo evento, mesmo quando analisado o passado que já se sabe, ou que se passou. O “fazer historiográfico” carrega em si o germe de sua contínua renovação, pois está sempre em andamento, numa investigação disposta a desvelar um fato ou personagem até que ambos se revelem em seus simulacros.

Não obstante, partindo das práticas e discursos historiográficos, Certeau (1982) se propõe a pensar algumas questões. Cabe citar uma delas para enriquecer as argumentações que justificam a relevância de nosso trabalho. O referido autor destaca a necessidade de se historicizar a História, que implica no movimento que liga uma prática interpretativa a uma prática social, e quanto essa preocupação é útil para pensar pesquisa e pesquisador (Certeau, 1982, 33). Seguindo a profilaxia certonianiana, cabe mencionar que ao longo dessa pesquisa estamos sugerindo que a produção do conhecimento é indissociável das dinâmicas raciais presentes em nossa sociedade, da mesma forma que a práxis social-racial, que torna possível esta compreensão científica.

No que se refere às análises sobre o passado grego, entrecruzá-lo com o debate racial, buscando os princípios da branquidade nos leva à uma conclusão: o conjunto de convicções sobre a “brancura” da Grécia Clássica e a conseqüente postura dos estudos clássicos brasileiros em refutar essa discussão, serviu como referencial para inclusão desse segmento de pesquisadores em uma categoria, que se percebia a si mesmo, a parte das transformações raciais verificadas na sociedade. Parece-nos que o fato de os estudos clássicos estarem em um passado longínquo e

dependerem fundamentalmente das fontes escritas, iconografias etc, fizeram com que os intelectuais desse campo de estudo se pensassem transcendentais ao mundo cotidiano. Não se verificou o entrecruzamento entre as dinâmicas raciais brasileiras e a produção do conhecimento no campo da História Antiga no Brasil.

O “simulacro da branquitude” marca esses contextos historiográficos e têm orientado de forma sub-reptícia não só as estruturas sociais, como as formas de definição do conhecimento nelas produzidas. O conceito de branquitude poder ser pensado como força política obtida no esforço discursivo de silenciar a identidade branca presente na produção do conhecimento. (Ware, 2004; Apple, 2001) O imaginário social está permeado pela idéia do branco como um padrão universal, neutro e destituído de racialidade. A identidade branca possibilita ao intelectual de estudos clássicos brasileiros justificar as críticas ao “universalismo eurocêntrico” das produções acadêmicas como um “problema dos negros”. A branquitude se apresenta como o “não-dito” de privilégios concretos e simbólicos, irrevogáveis e indiscutíveis. Como se este estivesse isento do cotidiano historicamente hierarquizado, em que se construíram as relações entre negros e brancos no Brasil, ou ainda como se fosse um legado inerte, esse passado no qual foram construídas as desigualdades e em que os brancos parecem ter estado ausentes.

“Esta consciência silenciada ou experiência branca pode ser definida como "uma forma sócio-histórica de consciência" nascida das relações capitalistas e leis coloniais, hoje compreendidas como "relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados". Essa branquitude como geradora de conflitos raciais demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural, identificadas com e para brancos como de ordem "branca" e, por consequência, socialmente hegemônica” (Rossato; Gesser, 2001, 11).

Daí, a necessidade de problematização das produções classicistas. Ela seria uma continuação acadêmica da verificada hierarquização entre brancos e negros na sociedade brasileira?

Com se pode examinar as formas de poder e silenciamento existentes nessas produções e suas manifestações acionadas no sentido de inibir a re-inscrição da historiografia baseada em outras narrativas que contemplem em várias linhas de análise, distintos grupos humanos? (Homi Bhabha, 1998).

A dimensão da hierarquização racializada, em âmbito mundial, é parte do processo histórico de imposição da hegemonia colonial. Essa dimensão é percebida em diversos contextos locais, ou seja, ela também é reproduzida nas regiões outrora colonizadas. A questão da identidade está profundamente ligada à essa essência da dominação racista, pois o padrão da branquitude derivado da hegemonia colonial européia exerce seu efeito sobre a identidade de todos os povos dominados (Larkin, 2003:18).

Estamos preocupados com a questão de que os estudos clássicos não sejam analisados sem que o seu lugar de poder seja, também, observado. A construção discursiva da Antigüidade clássica está alicerçada em uma relação de poder, de dominação, de graus variados de um complexo processo. O discurso fala pela Antigüidade clássica, ou seja, fala pelos mortos, e os representa (Certeau, 1994).

É com este olhar que a pesquisa se aproxima dos conceitos de branquitude e poder (Foucault, 2004), na medida em que eles possibilitam uma abordagem que se ampara na idéia de

que o ocultamento do termo **mélas** das traduções da tragédia de Sófocles “Édipo Tiranos” deriva de uma proximidade articular a uma identidade branca. Investigando, através da tragédia, uma das faces do classicismo, esse saber tão sistemático, por meio do qual a cultura europeia conseguiu produzir a Antigüidade clássica política, sociológica, ideológica, científica, estética e durante o período do pós-iluminismo (Bernal, 1989).

O que nos interessa aqui é a validade do classicismo como um sinal da branquitude na condução, produção e seleção acadêmica dos discursos produzidos sobre a Antigüidade clássica. Um corpo criado de teoria e prática em que houve, por muitas gerações, consideráveis investimentos materiais. O investimento contínuo fez dos estudos sobre a Antigüidade clássica, como sistema de conhecimento sobre a antiga Grécia, uma tela aceitável para filtrar a mesma para a consciência ocidental e deste para a cultura geral (Said, 1990).

Acreditamos que os discursos sobre a Antigüidade clássica no Brasil derivam de uma proximidade articular a uma identidade branca e, produz efeito (1) na sustentação da hierarquia social-racial e (2) na dominação de um determinado grupo sobre a sociedade (d’Adesky, 2001).

Revisitar os mitos fundadores da cultural ocidental e rever a retórica utilizada para legitimá-los na academia, contribuindo assim para o fim da legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e acadêmico, uma vez que muitos dos argumentos de dominação, hierarquização são buscados em um passado forjado (Hobsbawn, 1997, 10), eis o que se quer enfatizar nessa pesquisa. Ora, a Antigüidade clássica aparece *locus* privilegiado de busca dessas “legitimidades”. Neste sentido, nosso estudo propõe um reexame da história, particularmente pelo prisma dos que sofreram seu “efeito”. É uma produção que se

insere no campo de estudos pós-coloniais, ao abordar os efeitos e sutilezas dos estilos europeus de dominação.

Como parte dos elementos que apóiam este debate, analisar-se-á tragédia de Sófocles “Édipo Tiranos”. O momento que interessa é a passagem em que o protagonista pede a Jocasta que descreva o finado rei Laios. Transcrevo aqui os versos (740-743) de Sófocles, tal como ele aparece em grego na referida tragédia que chegou até dias atuais.

(Édipo) Não me interrogues. Antes quero que respondas: como era Laios e quantos anos tinha então?

(Jocasta) [Ele era] negro (mélas) e há pouco seus cabelos começaram a branquear. Sua aparência não era diferente da sua<sup>9</sup>.

O termo **mélas**, apontado por Jocasta como uma característica de Laios, e, conseqüentemente, de Édipo, vem sendo omitido ou equivocadamente traduzido no português, desde pelo menos, 1785 até 2002. Como iremos verificar, alguns tradutores, chegam a reinventar essa passagem, trocando mélas (negro) por mégas (grande), evidenciando o processo de falseamento do passado alicerçado em uma estrutura ainda comum em nossa sociedade: a ideologia racial.

Como fonte de consulta para averiguação do significado do termo **mélas** foram utilizados quatro dicionários grego-português (ver item 2 da bibliografia). Todos eles traduzem a palavra como preto, negro.

---

<sup>9</sup> SOPHOCLES. Ajax, Electra, Oedipus Tyrannus. Cambridge: Harvard University Press (Loeb Classical Library), 1994. Diretamente do texto em grego. Tradução feita por André Chevitarese.

Como se verificará, porém, o problema para os tradutores será o de encontrar um sentido ou, melhor, de tornar possível reconhecer as significações das quais o texto é autenticamente portador. Deste modo, uma interpretação será percebida: trata-se de substituir a referida palavra mélas, tal qual ela se apresenta na sua literalidade, por uma tradução que faça desaparecer as inverosimilhanças, as anomalias, o fantástico, rerepresentando outra versão, inclusive, para o verso escrito por Sófocles. Assim sendo, omissões desse tipo têm um papel fundamental no aumento da dominação ideológica racial dos brancos ocidentais, pois a história é lugar e objeto de disputa nas relações de poder em confronto na realidade social. Le Goff (1996) afirma que:

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (p. 426).

Desta maneira, vislumbrando um primeiro momento das traduções da Tragédia de Édipo, nos deparamos com a primeira versão encontrada no Rio de Janeiro, produzida em Portugal, Lisboa, no ano de 1765. O acadêmico responsável pelo trabalho chamava-se Francisco de Pina de Sá e de Mello, moço fidalgo da Casa de Sua Majestade Fidelíssima e pertencente à academia Real de História Portuguesa. O exemplar foi impresso na oficina de Joam Antônio da Costa com as licenças necessárias para sua comercialização. Sendo, inclusive, utilizada como referência na apresentação de uma peça de teatro, essa obra chegou até nós, através da fuga da família real para o Brasil, quando da invasão de Portugal pela França. O rei português trouxe uma vasta quantidade de livros para as terras brasileiras. Esse patrimônio seria, posteriormente, doado,

dando origem à biblioteca nacional. A versão dada por Francisco de Pina ao fragmento citado (vv. 740-743) é:

(Édipo) Não intenteis, senhora, saber tanto. Dizei-me, fim, dizei-me (ai de mim triste!). Qual era a idade então, qual a figura desse Rei Infeliz?

(Jocasta) Tinha estatura bastante grande e majestosa; Começava a cabeça a embranquear-se, e conforme o que exponho na lembrança, tinha com você muita semelhança.

Podemos perceber, com esse fragmento, o esboço do pensamento proto-racial (Hebe, 2000) da época. A literatura então produzida constituiu um material informativo sobre as concepções do lugar do negro na História e na sociedade. Nesta tradução do mito tebano sobressai o apagamento do termo **mélas**, característica do rei de Tebas, bem como a idealização e transformação do mesmo, marcada pela frase: Tinha estatura bastante grande e majestosa. O acadêmico ignora a expressão citada anteriormente. Tradução superlativa e enaltecida da realidade do povo grego, reveladora de um deslumbramento com a civilização helênica e de uma incapacidade de vê-la com suas dinâmicas próprias, ou seja: isenta de qualquer juízo de valor que tenha por bases a cor da pele.

Ao examinarmos o sentido ideológico das formas de consciência construídas nessa sociedade, está no bojo desse processo de construção a condição de escravo, incluído aí o processo de desaculturação e despersonalização ao qual eram submetidos, e a própria condição de negro, identificada à situação de escravo, em contraposição ao branco. A omissão desse termo contribui para a reprodução social dos grupos historicamente estabelecidos. Não é o caso aqui de considerar a ideologia como a trama de uma fraude montada pelos grupos dominantes para encobrir as contradições sócio-raciais. Entendemos a ideologia como um sistema de significações

complexas, expresso de formas diversas, nem sempre idênticas, mas articuladas à manutenção de idéias que sustentem as hierarquias.

A desconstrução desse fragmento não foi, porém, atributo exclusivo dessa primeira tradução. Outra versão, produzida em português de Portugal, pelo padre Dias Palmeiras, em 1957, recai no mesmo padrão.

(Édipo) Não me perguntes ainda! Mas dize qual era a estatura de Laios e que idade tinha?

(Jocasta) Era corpulento; na cabeça começava-lhe já os cabelos a encanecer. Seu aspecto não diferenciava muito do teu.

Esse escritor também está contagiado pela branquidade do povo grego e, conseqüentemente, pela impossibilidade de ser negro o rei de Tebas. Num retorno ao século XVIII, mantém a fantasia de que a história dos negros começa com a chegada dos europeus ao continente africano. Esse tradutor muda a pergunta e a resposta diferentemente do acadêmico anterior. Acadêmicos das mais variadas épocas partilham, neste gênero de escrito, da mesma idealização da antiga Grécia e da mesma representação do lugar do negro na sociedade e na História.

Nas formas de consciência produzidas por essa sociedade, coexistem: (1) o velho racismo oriundo da escravidão, (2) o racismo científico do século XIX, (3) a folclorização e circunscrição do negro à esfera do lúdico, e (4) a submissão do aspecto racial nas análises que exaltam o caráter social das desigualdades. Entretanto, no momento em que o autor traduzia esta

a obra de Sófocles, alguns países africanos começavam a participar ativamente da vida da comunidade internacional, exigindo que se olhasse para o passado de outros modos.

Um número crescente de historiadores empenhou-se (e empenha-se) em abordar o estudo da História da antiga África e de seus contatos com os povos da mesma época com maior rigor, objetividade e imparcialidade, utilizando fontes africanas originais. No exercício do seu direito a iniciativa histórica, os próprios africanos e negros da diáspora sentem profundamente a necessidade de restabelecer em bases sólidas a historicidade de suas sociedades.

A tendência eurocêntrica do academicismo convencional personifica, através da tentativa de silenciar o termo **mélas**, as manipulações ideológicas requeridas para o estabelecimento de sua legitimidade no plano político, intelectual e social. A tradução padre Palmeira, autor da segunda obra analisada, subsistem os preconceitos gerados pela escravidão e as reelaborações surgidas com o fim da mesma: o negro não somente é negado em sua raça, mas também em sua história, em sua língua, em sua arte (d'Adesky, 2001,70).

Em 1982, são publicadas duas traduções da tragédia Édipo Rei (a primeira de Mello e Souza, 1982; a segunda de Alberto Guzik e Geir Campos, 1982). Ver-se-á o mesmo padrão aplicado pelas anteriores. Ambas têm algo em comum: elas foram produzidas em versões populares, para atingir um público não-acadêmico. Com relação às frases em questão, as duas ignoram o termo **mélas**. Há, entretanto, uma variação nas frases de Édipo e Jocasta. Na tradução de Mello e Souza, lê-se:

(Édipo) Não me pergunte nada, ainda. Como era então Laios? Que idade teria?

(Jocasta) (Ele) era alto e corpulento, e sua cabeça começava a branquear. (Ele) Parecia um pouco contigo.

A segunda tradução, de Alberto Guzik e Geir Campos oferece a seguinte versão:

(Édipo) Não me perguntes! Que idade Laios tinha? Como era ele?

(Jocasta) Ele era alto, na cabeleira uns fiapos de prata. Pouca coisa diferente de ti.

A primeira tradução transforma a palavra **mélas** em alto e corpulento; enquanto que a segunda, mantendo o mesmo padrão, descreve Laios como alto. No primeiro caso, a tradução foi inspirada no texto de W. M. Jackson (em inglês) sob o título “Teatro Grego”, na coleção “Clássicos Jackson”, que insinua ser esta versão da tradução, a opção dos tradutores de língua inglesa.

No ano seguinte, Geir Campos (1983) publica uma nova tradução da tragédia. Esta versão é contracenada no ano de atividades do Teatro Carioca de Câmera. As frases em questão são traduzidas da mesma forma que a obra anterior, entretanto uma coisa chama atenção: na capa do livro, Édipo tem a aparência e a indumentária egípcia. No entanto, o termo **mélas** continua sendo traduzido bem distante do seu significado que aqui apresentamos.

Mello e Souza publica (1997) uma outra tradução de “Édipo Rei”. Essa publicação visa ao mesmo objetivo da sua primeira tradução: atingir o grupo não-acadêmico, pois tem o formato de livro de bolso. Essa versão mantém a mesma tradução da publicação de 1983, já citada. Entretanto, o autor, ao longo do livro, utiliza notas para explicar determinados momentos da tragédia. No que toca o verso em questão, o autor destaca que:

(...) esta informação é dada por Jocasta casualmente, bem como o de ter ocorrido o crime numa encruzilhada, meros detalhes sem importância na aparência, mas que produzem no espírito de Édipo uma expressão de terror, artifício esse mais de uma vez usado por Sófocles.

Cabe destacar que o autor, poucas notas depois, narra o mito de fundação de Tebas, bem como o lugar, a Fenícia, de onde veio Cadmo, o homem que deu origem à linhagem dos Labdácidas. Parece incrível, mas, para ele, essa informação não motivou qualquer tipo de reflexão.

Em 1998 foram encontradas quatro traduções, todas elas ignorando o termo **mélas** no verso em questão.

A primeira foi dedicada ao público infante-juvenil, tendo sido adaptada por Didier Lamison e traduzida por Estela dos Santos Abreu. A tradução dos versos ficou assim:

(Édipo) Com que se parecia Laios?

(Jocasta) Com você. Não! Desculpe-me... (Ele) era alto, cabelos brancos. Mas o que você está pensando.

A segunda tradução produzida foi feita por H. Haydt de S. Mello. Em função da sua adaptação para o teatro, ela difere um pouco das outras. Édipo não pergunta nada a Jocasta, mas, ao contrário, é ela quem manifesta a semelhança entre Édipo e Laios dessa forma:

(Jocasta) Como parece com Laios em certos momentos.

A terceira versão é de Paulo Neves. Mantém-se o mesmo padrão, omitindo o termo citado anteriormente:

(Édipo) Espera mais um pouco para me interrogar. E Laios, como era sua aparência? Que idade tinha?

(Jocasta) Era alto. Seus cabelos começavam a embranquecer. Seu aspecto não era muito diferente do teu.

A quarta tradução foi proposta por Mario da Gama Kury. Este acadêmico já havia publicado (1966), em prosa, outra tradução. Este trabalho tem uma preocupação acadêmica. O autor aponta, no prefácio, a quantidade de livros consultados para a realização da obra. Convém observar que ele foi uma das maiores autoridades do país em matéria de tradução de obras da Antigüidade grega. Entretanto, com toda a sua erudição, em ambas as obras, da mesma forma que todas as outras versões, o termo **mélas** não conhece um sentido mais próximo do texto grego que estamos usando como referência.

(Édipo) Não me interrogues. Antes quero que respondas: Como era Laios e quantos anos tinha então?

(Jocasta) Ele era alto seus cabelos começavam a branquear Laios tinha traços teus.

Vejamos agora as traduções de 2000 e 2001, as últimas encontradas na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro. A primeira delas foi feita por Cegalla (2000), a partir de consultas às obras dos helenistas italianos Bassi e francês Gergin. O referido tradutor, embora seja um importante gramático da língua portuguesa e afirme traduzir diretamente do grego, mantém o mesmo padrão. Os diálogos traduzidos em nada se diferenciam dos anteriores:

(Édipo) Não me perguntes. Dize-me, antes, que aspecto físico e que idade tinham Laios?

(Jocasta) Era alto, na cabeça apontavam-lhe os primeiros cabelos brancos. Fisicamente, era bastante parecido contigo.

A segunda tradução (2001) foi produzida por Vieira Trajano, professor de Letras Clássicas da UNICAMP. Esta obra tem caráter acadêmico e foi financiada pela FAPESP com apresentação de Jacó Guisburg, especialista em estética. O interessante é que na versão grega, em anexo da edição, o autor substitui, no próprio escrito de Sófocles, a palavra *mélas* (negro) por *mégas* (alto). O dialogo mantém-se o mesmo:

(Édipo) Pergunta-me depois! Fala de Laios. Qual seu aspecto físico? Que idade tinha?

(Jocasta) De porte grande, já com os fios grisalhos, os traços deles aos teus se assemelhavam.

Como podem ser constatadas, as traduções e interpretações consagradas à tragédia de Sófocles “Édipo Rei” aparecem a cada ano num ritmo constante. Entretanto, em consequência da aprisionadora inércia de um sistema de produção acadêmico que, ano após ano, acumula, corrige e colige, mas também defende e reproduz de forma reelaborada as hierarquias raciais, esse fragmento da tragédia mesmo na segunda metade do século XX continuou - e continua - sendo ignorado. A dominância do racismo em nossa sociedade distorce a compreensão do passado grego, criando um falso consenso pautado na supremacia do branco ocidental. Naturaliza-se uma informação, ou seja, um grupo de intelectuais emprega e confere legitimidade às categorias que fazem com que as formas ideológicas pareçam neutras, eliminando, ou deixando de problematizar, as contradições existentes no texto (Bourdieu, P.; Chartier, Roger, 1996, 247), ou seja, o aparecimento do termo **mélas**.

O mito é decerto uma obra na qual historiadores, psicanalistas, antropólogos e literatos não cessaram jamais de se debruçar, interrogando-se sobre sua própria identidade. Os equívocos de tradução das diversas versões da tragédia de Sófocles “Édipo Rei” representam o olho do intelectual que, percorrendo e contando o mundo grego à sua imagem e semelhança, coloca-o em ordem num espaço social do saber e, em idêntico movimento, constrói para a sociedade atual uma representação (Bourdieu, P.; Chartier, Roger, 1996, 248) do que é ser grego. Contudo, ultrapassando a si mesmo, é também o instrumento através do qual outros aprenderam a ver o mundo e os povos que o compõem. Levanta-se assim a questão ideológica do efeito ou dos efeitos do texto (Apple, 1982, 26) e, portanto, a questão do efeito ideológico-racial das produções historiográficas.

As traduções da peça de Édipo são tratadas como narrativas que têm a preocupação de traduzir o grego em termos do saber ideológico compartilhado pela sociedade e que para fazer crer nessa representação, elaboram uma retórica da alteridade (Hartog, 1999, 257). Essa dinâmica faz, porém, que não se veja ou que se negligencie um detalhe do texto em nada desprezível para Sófocles. Não existia qualquer problema para o antigo tragediógrafo, nem para platéia que o assistia, em um negro (**mélas**) ser descrito como rei de Tebas. Todavia, pode se perguntar: porque não considerar que o termo **mélas** pode ter sentido no interior do próprio texto, que se trata de um detalhe narrativo que conta e do qual dá conta à lógica narrativa? De modo que por esta omissão da palavra grega, negligencia-se o texto, e características do próprio mundo helênico, enquanto uma narrativa com sua própria organização.

Não podemos adotar este elemento de dupla validação. O texto validando a representação do qual seria suplemento essencial: a representação, bem como a ideologia embutida, validando o texto, ao qual ajuntaria senão o real, pelo menos um efeito de real.

Outra inquietação trata dos saberes compartilhados pela sociedade, mas particularmente pelos intelectuais. O texto, como tentamos mostrar ao longo da pesquisa, não é uma coisa inerte, mas, inscreve-se entre narrador e destinatário. Entre esses sujeitos, existe como condição para tornar possível a comunicação, um conjunto de saberes enciclopédicos e simbólicos que lhes são comuns. É justamente a partir desse conjunto que o destinatário pode identificar os diversos enunciados que lhe são dirigidos.

O destinatário está, com efeito, alojado no interior do próprio texto, a quem se dirige o narrador e sobre o qual exerce o seu poder de persuasão. As dificuldades não provêm tanto da exterioridade deste saber, mas de seu caráter implícito, já tem a priori concepções, formulações, imagens. Estes mananciais cognitivos também são compartilhados pelo narrador que produz o texto a partir dos significados disponíveis no cotidiano do senso-comum.

Mas esse saber implícito, bem como os saberes enciclopédicos e simbólicos comuns, configurados em uma ideologia racista, que avança pelo menos do renascimento até a data atual, Sófocles, na tragédia, põe em cheque. Com efeito, ele não se preocupa em escrever uma peça em que o rei de Tebas é **mélas** já que a sociedade se revela diferentemente mais complexa do que nos fazem crer alguns estudiosos do mundo grego. Essa característica dada a Édipo por Sófocles talvez compreenda o próprio povo tebano. Não somente os gregos não formam um único tipo branco, pois se dividem em muitas póleis, como também se encontram estabelecidos nessas

mesmas terras tipos que não são absolutamente da raça branca (Snowden, 1991). Organiza-se, assim, a partir dos próprios objetivos de Sófocles, todo um sistema de encadeamento em que aparece Cadmo, o fenício fundador de Tebas, Édipo, filho de Laios, da linhagem dos Labdácidas apontados como **mélas**. Esta última afirmativa não é verdadeira senão globalmente, mas o movimento marca bem as características fenóticas de Cádmo e a continuidade destas em seus descendentes. Nesse contexto é claro que a percepção da “negritude” de Cadmo e dos Labdácidas não muda.

Desconstruir um discurso não é só destruí-lo, ou demonstrar como ele foi construído, mas por a nu o não-dito por trás do que foi dito, buscar o silenciado, o reprimido sob o que foi falado. Ora, no nosso caso esta premissa está personificada na imagem excessivamente simplista e anacrônica de uma Grécia racista e branca ocidental. Por outro lado, ele não é somente um mito criado sem diálogo com seu tempo ou com a sociedade, mas ocupa um lugar na representação global que Sófocles faz de Tebas e dos Labdácidas.

Nesta operação, o momento mais importante é o da nomeação, sendo a tradução da tragédia, enfim, nada mais que uma nomeação duplicada, que opera antes de tudo no sentido da versão, não esclarecendo o narrador – tradutor como são estabelecidas as tabelas de equivalência: a correspondência, branquitude do povo grego, é dada como algo evidente e bem conhecido. No limite não há tradução, mas simplesmente a imposição de uma representação baseada na hierarquia entre os seres, através da qual o mito é decifrado e, portanto, construído. Jamais uma tradução é um aparecimento original. Ela é sempre tomada de outra tradução, e o percurso de uma tradução é também o percurso de outras traduções. O sulco de representações sobre a antiga

Grécia e o teor das traduções da Tragédia “Édipo Tiranos” são remetidos às narrativas e às representações anteriores.

Como conjunto de representações ou campo de representação, a representação que um sujeito faz de um determinado objeto é um indício seguro dos tipos de representações que ele tem de outros objetos e, conseqüentemente, de sua visão de mundo. Ao mesmo tempo em que ele reflete sua “personalidade no que representa, a representação que o sujeito faz de um objeto é também um indício seguro de sua própria identidade”. Assim, as representações acima referidas estão fortemente presentes nas relações raciais no Brasil, bem como estruturam o imaginário social brasileiro. Conseqüentemente, os intelectuais responsáveis pelas traduções, ainda que munidos da orientação teórico-metodológica de suas disciplinas, falam de um lugar social, falam enquanto brancos, intelectuais expressando, na representação que fazem quando do silêncio da palavra **mélas**, a sutileza do racismo.

Concluindo: se as a produção intelectual brasileira no campo da antiga Grécia é objeto de questionamento não é pela qualidade de suas investigações, mas por serem incompletas e discriminatórias – isto é fora da perspectiva multicultural – em termos de inclusão de linhas investigativas que contemplem povos que não sejam de matriz européia. Especificamente em relação aos negros, vimos, no caso dos gregos, que a cor da pele não se faz um problema na auto-representação que tinham de si; já nos caso dos intelectuais modernos e contemporâneos o fenótipo passa a ser um aspecto definidor de identidades e o negro vira sinônimo de escravo, barbárie. Elaboraram-se discursos sistemáticos e homogêneos que se pretendiam impor como verdades universais e abstratas a todos os povos não-brancos, revelando assim seu caráter ideológico e o interesse imperialista que os movia. M` Bow (1980) destaca que havia uma recusa

em considerar o povo africano (que com o tempo também virou sinônimo de negro) como criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram através dos séculos e que os historiadores são incapazes apreender a menos que abandonem certos preconceitos e renovem seus métodos de abordagem.

Sem dúvida, o problema não está só nas investigações que se fazem no âmbito universitário, ou nos tipos de pergunta que se abrem na medida em que se usa essa ou aquela metodologia, mas, também, no uso que faz dessas metodologias e nas respostas que se dão a essas perguntas. É evidente, por exemplo, que a planetarização das discussões sobre etnia e raça vem produzindo muitos avanços no campo da ciência, recrutando adeptos entre intelectuais de linha marxista e “letrados” de linha conservadora e elitista. No entanto, a possibilidade de resistência aos discursos hegemônicos para Hommi Bhabha (2003) se personificaria através do uso estratégico da ambivalência colonial que possibilitaria a constituição de sujeitos culturais híbridos. Antecipando-se, Homi Bhabha (2003) aposta na estratégia subversiva da agência de grupos capazes de negociar essa “mudança de lugar” que, por resultar do confronto de dois ou mais sistemas culturais que dialogam de modo agnóstico, é capaz de desestabilizar essencialismos e de estabelecer uma mediação entre crítica e prática.

Esse duelo epistemológico tem sido protagonizado pelos chamados Estudos Subalternos a partir de uma perspectiva que leva em consideração as suas margens silenciosas ou silenciadas, marcadas por uma violência epistêmica e pela opressão imperialista.

Assim, a análise dos versos da tragédia de Sófocles “Édipo Rei” e a própria possibilidade intelectual de pesquisa dessa temática insinua que este controle não se dá

totalmente, pois do contato dos grupos subalternizados com as temáticas colonizadoras, através de suas diferentes manifestações, resultam modalidades híbridas de expressão que desafiam conceitos de autenticidade e pureza, sobre as quais o poder colonial se apóia. Esta multiplicidade estaria personificada na inovação do tema que nos propomos a investigar, entrecruzada com as identidades que se sobressaem quanto ao encaminhamento da investigação: intelectual e negro. O lugar social de um historiador com estas características, marcadamente híbridas, produz uma literatura de oposição subversiva, expondo as formas de discriminação e dominação colonial e é o que possibilita a pluralidade investigativa. Sob esse aspecto, a História é a ciência que contribui fundamentalmente para a construção das identidades coletivas e para o lugar que cada sujeitos racial tem na sociedade. A historiografia figura como um dos instrumentos de luta coletiva que visa à revisão da história e fim das hierarquias e silêncios que esta disciplina ainda não conseguiu romper.

### **3 Historiografia clássica e educação: novos desafios.**

A partir das idéias desenvolvidas nos dois capítulos anteriores, é possível afirmar certa correspondência entre as imagens sobre o negro e os contextos diversos apresentados. De imediato, poder-se-ia dizer que o conceito de negro, tal qual conhecemos hoje não existia; a seguir que ele existia, mas como inferior e imperfeito em relação ao branco; e, finalmente, que ele existia, mas estava submetido às noções de África, de negro, de africano e de escravo. Esta referência geral à história permite que nos aproximemos do conteúdo histórico ensinado nas escolas e universidades e dos debates sobre a aprovação e implementação da lei 10639/2003. Esta lei estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas no Brasil. Admite-se que esta lei está quebrando o conteúdo eurocêntrico do nosso passado, que ainda subsiste na educação brasileira.

Nesse sentido, cabe perguntar por que estas questões são fundamentais para a discussão que estamos tecendo aqui? Primeiramente, porque elas implicam na discussão das identidades sociais fundamentais, as quais são em grande medida pré-rationais e pré-conscientes. Quando pensamos nos danos causados pelo preconceito e pelo racismo em relação aos negros, podemos entender porque o reconhecimento é tão central em termos de identidade e de auto-estima (Silvério, 2003, 85).

O conteúdo de História, registrado nos currículos escolares do ensino fundamental ao superior, revela que a concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos heróis nacionais, comumente brancos e invisibilizou a participação de outros segmentos

étnicos e sociais no processo histórico do país e do mundo, ainda subsiste. Persiste nos livros didáticos a imagem pejorativa, preconceituosa, estereotipada e circunscrita a determinados recortes temporais.

Não obstante, o debate sobre a valorização da diversidade étnico-cultural de nossa formação no sistema educacional brasileiro, no qual desponta a inserção de temáticas e conteúdos programáticos sobre a História da África e do negro no Brasil, emerge no final dos anos setenta com a reorganização os movimentos sociais, particularmente o movimento negro (Salles, 2005, 23). A escola e o ensino de História, juntamente com o ensino de outras disciplinas aparecem como alvo de críticas e contestações.

A partir disto por pressões dos setores organizados, começa a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de História da África e de cultura afro-brasileira, uma vez que os currículos e manuais didáticos não contemplavam a multirracialidade e diversidade cultural da nossa formação histórico-social. Assim, em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ratificando posição da Constituição Federal de 1988, determinou que o ensino da História do Brasil levasse em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (Oriá, 2004: 97).

O Ministério da Educação, cumprindo dispositivo referenciado no artigo 210 de nossa constituição, atento as demandas por mudanças curriculares, desenvolveu para o ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Reconhecendo a necessidade de uma educação multicultural, criou-se no âmbito do PCN, como tema transversal a permear todas as disciplinas curriculares, o estudo da pluralidade cultural (Oriá, 2004: 98).

Um dos objetivos gerais do ensino fundamental, segundo essas novas orientações, é o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sócio-cultural do país, bem como os aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, devendo alunos e professores posicionar-se contra qualquer forma de discriminação baseada em diferenças culturais de classe social, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Além dos PCN, as diretrizes curriculares, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino fundamental e médio, instituíram com base em parecer da conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana.

No âmbito de políticas públicas, podemos citar o Programa Nacional de Direitos Humanos na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que previa o estímulo à elaboração de livros didáticos que enfatizem a História e a luta do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações. Mais recentemente, na gestão do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei 10639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. A partir dessa data tornou-se obrigatório, no currículo escolar da educação básica, o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a sua contribuição nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes a História do Brasil (Salles, 2005: 33).

A lei determina que os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira sejam tratados no contexto de todo o currículo escolar, especialmente no âmbito das disciplinas de educação artística, literatura e História do Brasil. A lei representa um salto ao possibilitar a construção de um currículo multiculturalista na escola brasileira, na medida em que reconhece uma reivindicação histórica da população negra brasileira. Por outro lado, muito ainda precisa ser feito para que uma educação multicultural realmente se concretize no Brasil.

Um dos problemas principais do sistema educacional brasileiro reside na qualificação do corpo docente, sobretudo os que exercem o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Já em relação ao ensino superior, cabe ressaltar a necessidade de alguma instrução normativa que estabeleça no currículo mínimo obrigatório dos cursos superiores a disciplina História da África. Há que se pensar também na formação de profissionais em nível de pós-graduação na temática de estudos afro-brasileiros, a fim de contribuir com avanços na pesquisa científica da área (Oliva, 2003).

A primeira década do século XXI está sendo marcada por discussões e propostas de mudanças no ensino de História nos diversos níveis de educação. Resgatar o papel da História da África e cultura afro-brasileira no currículo passa a ser primordial depois de décadas de um currículo escolar e um livro didático com forte presença eurocentrista. É importante lembrar o que sublinha Anderson Ribeiro Oliva (2003), no artigo A História da África nos bancos escolares. Para ele, que analisou a forma como os livros didáticos retratam a África e como esses mesmos livros influenciaram a construção de distorções e simplificações elaboradas sobre a África, o silêncio, desconhecimento e as representações eurocêntricas foram os pilares de sustentação da bibliografia disponibilizada ao aluno. E, mesmo quando a revisão curricular

quebra o silêncio a respeito da temática em questão, ora a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outras temáticas, ora em função da bibliografia limitada e formação inadequada, torna-se alvo de leituras superficiais e até mesmo imprecisas.

Assim o desafio está posto! Trata-se de romper com a noção de História mundial que privilegia a cultura européia e que põe, desde o passado, Grécia e Roma como o centro do mundo, com as hierarquizações dos saberes e com uma concepção de conhecimento que tem profundas raízes na tradição acadêmica brasileira. O que se deseja é romper com uma concepção de escola e de universidade introjetada durante anos em alunos e professores. O entendimento da questão étnico-racial no cotidiano da educação é fundamental para se implementar um novo projeto educacional que possibilite o desenvolvimento e a inserção social de todos os cidadãos brasileiros, desenvolvendo neles um pensamento menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade / superioridade dos grupos étnicos (Cavalero, 2000). Sendo assim, a escola e a universidade precisam assumir a tarefa de produzir um saber que contemple as várias matrizes étnico-raciais formadoras da nação brasileira. Professores e alunos devem superar a condição de expectadores e receptáculos de um saber produzido sob a tutela do mito da democracia racial, assumindo o trabalho pedagógico com recorte étnico-racial em suas reflexões, em suas pesquisas. Este é, sem dúvida, o grande desafio colocado pela nova lei. Durante muitos anos, fazer pesquisa na escola e na universidade teve o seu sentido restringido. O professor apresentava a tradicional matriz fundadora de toda a civilização. Por um lado, o aluno saía em busca de material que confirmava todas as reflexões apresentadas pelo corpo docente, por outro o professor e o aluno não se davam conta do olhar eurocentrista de suas produções e dos temas que apresentavam.

A concepção de educação protagonizada por esta lei, ao colocar uma série de desafios novos, exige o repensar do papel da escola e da universidade, da sua função social e da construção de um novo olhar a respeito do que se ensina, como e para que ensinar História, tendo claro o público a que se dedica o currículo escolar, principalmente na esfera pública. O ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana ousa no sentido de apontar a necessidade histórica de redimensionamento das instituições escolares nos níveis de ensino.

Redimensionar o papel da escola e da universidade no processo de rompimento da hierarquização dos saberes e do desenvolvimento de prática multicultural do que se ensina, significa discutir o lugar social da ciência e do pesquisador. Se o código da produção é branco e ocidental, e se esta ideologia só bem recentemente, com a participação de novos atores na arena acadêmica, começou a ser revisitada, talvez o negro precise se apropriar cada vez mais dos códigos desse sistema, obrigando-se a rever muito de sua identidade e de seus mitos, para que não fique prisioneiro da subalternidade.

Neste ponto poucas disciplinas precisam atender a tantos focos de atenção como a História. Desenvolver projetos curriculares para essa disciplina também obriga estar atento a muitas questões, tais como: (1) as tarefas destinadas aos alunos; (2) o acompanhamento de suas realizações do que sabem e do que ainda é ininteligível para eles; (3) detectar suas percepções da realidade, valorações, expectativas e pré-julgamentos; (4) a apreciação de seu desenvolvimento social e emocional e das situações problemáticas que afetam suas interações sociais (Fonseca, 1993, 156). A História precisa se dedicar a mais a esse tipo de investigação nas salas de aula e, ao mesmo tempo, tem de aplicar as pesquisas acadêmicas nos projetos curriculares com os quais está necessariamente comprometido.

Um dos problemas para que as investigações étnico-raciais sejam mais populares é que a “legitimidade e o estatuto de verdade das interpretações das relações raciais no Brasil formuladas no universo acadêmico é profundamente desigual do ponto de vista racial” (Carvalho, 2005,89). Devido ao fato de que faltam estudantes e professores negros em todos os programas de pós-graduação do Brasil. Como afirma José Jorge de Carvalho, desse ambiente segregado saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil e, conseqüentemente, uma historiografia que pense o negro fora dos recortes tradicionalmente investigados. Ele acredita que uma reflexão profunda sobre essa questão é indispensável:

Para entendermos porque somos nós (pesquisadores brasileiros) os últimos acadêmicos que ainda resistem a qualquer medida política que force uma integração racial de uma vez por todas nas nossas universidades e instituições de pesquisa. Não há dúvida de que somos um anacronismo no mundo e nem sequer somos capazes ainda de entender exatamente porque demoramos tanto a discutir abertamente esse tema (Carvalho, 2005, 110).

Um constante bombardeio da ideologia da democracia racial pretende menosprezar a função de intelectuais comprometidos com a discussão étnico-racial nas mais variadas áreas do saber. Esse discurso que invalida ou secundariza os recortes étnico raciais nas pesquisas é favorecido (ainda que muitas vezes não seja esse o objetivo) por certos discursos universalistas e de senso-comum acadêmicos que, com a idéia de apresentar novas conceitualizações, modelos ou metodologias, recorrem à estréia contínua de novos jargões, que para nada servem além de desviar a atenção do debate para questões pouco relevantes e fazer as autenticamente importantes parecerem fora de moda, racistas ou “menos científicas”. É claro que não faltam argumentos, tentando provar que a ciência, (incluindo ai recortes de pesquisa no campo da Antiguidade clássica) não implica em nenhum racismo branco.

Embora algumas dessas afirmações possam sugerir uma dimensão racializada da práxis historiográfica antiga, área do saber a que estamos nos referindo, o discurso acadêmico ainda nega que se deva introduzir, na seara científica, sob pena de perturbar sua coerência interna, a discussão étnico-racial para revisitar a Antiguidade e as produções acadêmicas sobre esse recorte temporal. No entanto, ao analisarmos o projeto histórico de ciência não podemos negar que ela tenha se imposto como projeto de dominação, de racionalidade, de objetividade e de apropriação do real. Tampouco podemos negar que ele vai encontrar seu fundamento último na capacidade que tem a ciência de dizer o que é a realidade e de impor-se eficazmente no que diz respeito aos objetivos que ela se fixa (Japiassú, 1979; Certeau, 1982). Por que ela se constitui não apenas como produto de teorias e de conceitos, mas como fenômeno de civilização e como prática social. A práxis científica encarna a mentalidade e os valores de uma sociedade branca e ocidental, tendo sua racionalidade, objetividade e branquidade permitido aos homens afirmarem ainda mais sua pretensa superioridade histórico-social sobre os outros povos.

Com efeito, alguns historiadores do campo da Antiguidade no Brasil quando provocados a respeito hegemonia brancocentrista nas investigações desse campo de estudos, afirmam que a única motivação da pesquisa científica consiste na curiosidade intelectual, no desejo de conhecimento, no progresso de saber, na busca desinteressada da verdade. É claro que não ignoram as condições que orientam a sua elaboração, as condições de produção que remetem a determinações sociais, intelectuais e literárias explicativas da sua construção; as condições de circulação, vinculadas aos meios de que dispõe o discurso para transitar na sociedade; as condições de reconhecimento, ou seja, as possibilidades que as idéias dos discursos têm de tocar a ordem racial, modificando-a ou não, conforme as estruturas de poder vigentes na mesma sociedade (Certeau, 1982, 95). A historiografia se define inteiramente por uma relação da

linguagem com o corpo social e, portanto, também pela sua relação com os limites que o corpo impõe, seja à maneira do lugar particular de onde se fala, seja a maneira do passado do qual se fala. Por aí se reconhece, que as tensões étnicas instituem uma estrutura simbólico-ideológica cuja trama é exatamente o controle do poder (D`Adesky, 2001, 78).

E, ainda hoje, os objetos de estudo racializados levam de forma inevitável à enunciação do perigo iminente, de se constituir em bandeira de militância. Esse paradigma engessa as discussões em torno desse assunto, antes que estas se iniciem. Constitui o contraponto de um fenômeno que caracteriza de forma singular o racismo: o silêncio. Na academia, os processos de apropriação e adaptação ocidentais da Grécia Clássica, por um lado tornaram o silêncio uma ferramenta teórica oculta e, por outro, ícones culturais frutos desse silêncio, assumiram o status de neutralidade e legitimidade científica. As questões citadas acima se manifestam em relação a quase todas as áreas do conhecimento, salvo aquelas que se encontram na esfera do lúdico. A figura do negro e do africano foi alijada dos livros e dos currículos escolares e acadêmicos do Brasil, e ao desvelar, no contexto do presente trabalho, alguns aspectos dessa presença dos suprimidos do passado pré-colonial, pretendemos contribuir para o conjunto dos esforços no sentido de superar essa invisibilidade construída.

Se admitirmos que toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural (Certeau; 1982, 66) torna-se impossível pensar a carência dos estudos sobre o negro na Antigüidade, atribuída somente a uma ausência de fontes e documentos escritos e / ou a falta de profissionais que se interessem por essa temática. A ideologia e o poder são fenômenos complexos, dificilmente separáveis e que se combinam em graus variáveis à persuasão e à coação. A historiografia sobre o negro no Brasil nos leva, ainda, a

uma questão essencial. Trata-se da tendência, revelada pela imensa maioria dos estudos, a estudar o negro durante o período da escravidão. Esta tendência suscita uma questão teórica acerca da ideologia. Seria lícito reconhecer a presença da ideologia na imensa quantidade de estudos sobre o negro circunscritos ao período da escravidão? Pressupondo que “todo fenômeno social é suscetível de ser lido em relação ao ideológico e em relação ao poder”, não resta dúvida de que as produções acadêmicas são também manifestações ideológicas. Como vimos à ideologia é um fenômeno multifacetado, dotado de variadas versões, e pelo menos uma delas repousa na cultura, compreendida como expressão de todos os comportamentos humanos e diretamente ligada ao processo ideológico. Seria seguro supor que um intelectual, acadêmico, não obstante ocupar uma posição de elite intelectual, possuiria as mesmas dinâmicas raciais do homem leigo, não-acadêmico? Pensamos ser mais factível a admissão que os acadêmicos construíram outra versão ideológica do racismo, baseado em universalismo totalizador. Sob o argumento de construção de um novo universal, que servisse de ponte entre as diferenças e negasse a todos a realização completa, esta nova teoria crítica desestabilizou as identidades, silenciou os não-brancos, convertendo-os em distintos ou inferiores. Assim, sem negar o conteúdo ideológico das práticas raciais – e, pelo contrário buscando repensá-lo na medida do possível, o que se verifica é uma versão ideológica do racismo contida no silêncio. Embora a referência à raça possa estar manifestamente ausente dos debates sobre historiografia antiga na escola e na universidade, ela permanece uma “presença ausente”. A supressão do debate e a ausência de linhas de pesquisa com esse recorte evidenciam o poder do aspecto racial em razão de seu próprio ocultamento.

Vivemos momentos de mudança, profundas transformações sociais estão em curso na maioria das sociedades, em grande medida como consequência das pressões dos movimentos sociais organizados. Estes são momentos de perplexidade e é também agora que a reflexão e o

debate coletivo se tornam inevitáveis. Carecemos de um pouco de “etnicidade” nas linhas de estudo presentes na academia, principalmente pelas mãos dos grupos excluídos historicamente, a fim de recuperar a função docente e de pesquisador. Devemos recuperar a inspiração gramsciana de intelectual, neste momento em que os discursos e epistemologias em voga pretendem circunscrever o intelectual a dimensões técnico-burocratas.

Intelectual é alguém dotado de faculdades para representar, organizar e articular mensagens, visões da realidade, atitudes, filosofias e opiniões de, assim como para, um determinado público (Said, 1995:11). O exercício da prática historiográfica pode ser feito, logicamente, em diversas direções; ou com o objetivo de tornar razoável, natural, inevitável e neutro os interesses dos grupos que estão em situações vantajosas, em posições hegemônicas, ou para desmontar essas metas particulares e parciais. Partindo desses princípios, vemos destacar-se a produção do historiador em dois sentidos: os que costumam receber a denominação de produção hegemônica, em conformidade com o trabalho de vigilância e legitimação das atuações dos grupos hegemônicos de poder; e os que costumam ser vistos como contra-hegemônicos seriam aqueles que manifestam um maior compromisso com as teorias sócio-raciais e cooperam na detecção de práticas, metodologias e discursos que funcionam facilitando e justificando o colonizador. São aqueles buscam uma ciência libertadora, voltada para os grupos sociais, étnicos e sexuais marginalizados, estimulando entre estes, a análise de seus atuais modos e condições de vida e provocando uma tomada de consciência capaz de permitir que elaborem e coloquem em ação respostas para fazer frente à sua subjugação.

O historiador tem um compromisso especial com a sociedade na qual age e vive e sua produção deve fomentar ações de deliberação e debate democrático entre os diversos grupos

sociais, sobretudo os subalternizados. Não se pode negar a esses grupos as ferramentas metodológicas, teóricas, conceituais que poderão potencializar suas intervenções ou mesmo ampliar o leque de suas atuações. Manejar com habilidade, a crítica e a investigação no campo da historiografia são alguns dos elementos fundamentais para definir o perfil e a função de uma determinada pesquisa. Por tal caminho, pode-se chegar a um maior poder democratizador, como a investigação-ação democrática e crítica, e terminar por levar a cabo a revisão das práticas e discursos que, tanto na historiografia, como em outras esferas sociais, não costumam levar em consideração à História, às vozes e os interesses de grupos sociais silenciados como os negros, índios, homossexuais, mulheres etc. O fato de protagonizarem esse trabalho de análise e produção não equivale a um monopólio epistemológico e investigativo; muito pelo contrário. É trabalho de intelectuais ir favorecendo que um número cada vez maior de pessoas possa exercer essa tarefa de análise e reflexão a respeito do que aconteceu e está acontecendo. Compartilhar e divulgar esse trabalho entre os membros desses coletivos sociais mais desfavorecidos, potencializar suas capacidades de reflexão, de análise e de ação deve ser tarefa indissociável da função do historiador. Existem múltiplos espaços, formas e momentos nos quais diferentes grupos humanos se comprometem com questões de liberdade, de dignidade, de justiça etc. O exercício da crítica, típico do trabalho historiador, tem de aprender a levar em consideração essa dinâmica de contradições, tensões e assincronias que se produzem na vida, e que tem lugar nas instituições escolares, nos locais de trabalho, instituições culturais e políticas.

No entanto, às vezes, a historiografia se furta a criar condições para fomentar maiores cotas de debate e de análise; ou seja, tem-se a impressão de que alguns setores da intelectualidade não-hegemônica parecem se conformar com a estabilidade investigativa, contribuindo para a manutenção de discursos legitimadores dos atuais modos e condições de exploração. Os

segmentos do campo da educação e da pesquisa, a serviço da justiça racial, social e da democracia, têm de contribuir para o estabelecimento de condições igualitárias para que, nos centros acadêmicos e nas salas de aula, o estudante seja estimulado a descobrir o que se esconde por trás da “história oficial”; que aspectos não estão sendo levados em consideração; de que maneira a História pode estar manipulada e distorcida. Manipulação essa levada a cabo não só pelos manuais produzidos pelo Estado, mas como também pelos meios de comunicação de massa e demais fontes informativas com as quais entram em contato. Ajudar a desmascarar os pré-julgamentos e estereótipos do conhecimento no qual se apóiam as práticas e discursos racistas é tarefa vinculada à função dos historiadores, tanto na prática investigativa, quanto na prática docente. Este outro olhar historiográfico servirá como subsídio, para que as pessoas possam discutir a aparição de imagens, discursos e narrativas, que nada mais pretendem do que hierarquizar, dividir e impedir, a determinados grupos sociais, de serem humanos na sua plenitude.

Dessa forma, deverão os negros fazer ciência como instrumento de sua libertação. Inúmeros negros produzindo ciência, nos mais diversos ramos do conhecimento certamente contribuirão à pluralidade dos olhares e a quebra do ranço eurocentrista. Os novos objetos de estudos estão abrindo caminhos não para uma ciência nova, mas para uma nova maneira de se fazer ciência. O embate está lançado: se não temos uma ciência multicultural, pelo menos o discurso branco ocidental esta perdendo espaço.

Por isso, não considero que possa construir uma generalização ou reducionismo à afirmação, segundo a qual a racionalidade científica, em seu processo histórico de realização, não encontra apenas nela a sua justificação e a determinação de suas leis, mas encarna toda uma série

de valores socioculturais entre os quais destaco o racismo. Aliás, esta afirmação coloca uma pergunta interessante no ar: porque os cientistas contemporâneos ainda recorrem ao poder da racionalidade científica para reforçar e justificar tanto sua identidade, face aos outros povos, quanto à suposta neutralidade da sua ciência?

Ao analisarmos condicionamentos sócio-raciais da historiografia atual, podemos interpretá-la fazendo apelo a uma distinção que ainda subsiste nas produções acadêmicas de modo bastante forte: de um lado situam-se as pesquisas brancocentradas identificadas com a razão, com o universal, com a objetividade. Do outro, as pesquisas dos grupos subalternos, identificadas com a subjetividade, com a emoção, com os desvios científicos, com a militância. O objetivo principal dessa dicotomia é o de reafirmar a incontestável e histórica superioridade do branco sobre os não-brancos no domínio do conhecimento. Ao pesquisar esta questão Marc Ferro, (1983: 23) escreve que:

(...) embora no ocidente essa história - branca - nos textos esteja em retrocesso, permanece viva na consciência coletiva. No mundo extra-europeu, que visa reanimar seu passado cultural sobrevive apenas uma história branca ainda virgem [...].

A este respeito, esta História é tida por todos como verdade e como uma História universal. E, embora esta História branca esteja há mais de meio século sob suspeita em várias partes do mundo, só agora no Brasil esta discussão parece ganhar terreno na historiografia da Antiguidade Clássica.

Na historiografia brasileira, o conhecimento da Antiguidade dá a idéia de uma ausência de povos não europeus. No entanto, a disseminação de uma visão que inclua os povos

negros nesta Antiguidade é obra da pressão dos movimentos negros. Tais intervenções protagonizaram o resgate da auto-estima do negro, fazendo com que algumas transformações possam ser encaminhadas.

Sendo assim, os limites que vemos no trabalho com História Antiga no ensino básico é decorrente das fragilidades na formação e requalificação de professores, além do pouco acesso a outras fontes de informação disponíveis sobre História Antiga para estes professores (Faversani, 2001). A academia, principal crítica das mazelas da educação básica, é co-responsável pelos problemas que assolam o ensino superior, o fundamental e o médio. De forma geral, embora a partir dos anos setenta, as temáticas ligadas à história de gênero, de sexualidade, de cotidiano tenham se firmado no campo da historiografia, as reflexões para os grupos sociais marginalizados, com recorte étnico na historiografia brasileira seguiram como uma história interdita.

Nestas condições, certamente não é possível desconsiderar que essa ausência tivesse penetrado no ensino, quando se alega que os livros didáticos, muitas vezes, adotam uma visão herdeira dos ideais aristocráticos das elites européias e brasileiras, apresentando o “milagre grego” como prova de superioridade de uns poucos e a inferioridade de muitos.

Funari (2001) entende que essa posição exprime uma corrente de pensamento sobre que cristaliza as hierarquias sociais contemporâneas:

Os modelos interpretativos correntes são normativos e holísticos, como se houvesse uma única cultura grega ou romana (aquela da elite), cujos preceitos seriam forjados pela aristocracia e aceitos por todos. Sob esse aspecto, o trabalho manual seria, assim, desonroso, do qual se furtariam os bem-nascidos da forma que cidadãos pobres também tentariam se livrar. Estes modelos normativos

tendem a reforçar uma leitura pouco crítica da História e a reiterar as desigualdades no presente (Funari, 2001:27).

Além do mais, existe a realidade do papel branquitude no campo da historiografia brasileira. O Brasil branqueou totalmente o ensino e a pesquisa de alguns ramos da historiografia.

Uma aura de tabu pairava sobre essa discussão. Para se ter uma idéia, quando da inclusão dessa temática no curso de graduação, na disciplina História Antiga I, os alunos se espantavam e diziam “Tem negros na Antiguidade Clássica!?” Gramsci (1982, 113) afirma que no terreno do senso comum que a hegemonia cultural é produzida, perdida e se torna objeto de lutas. Isso nos levaria à discussão de três axiomas muito caros ao senso comum e ao senso comum acadêmico: (1) supor que o universalismo não carrega em si o germe do etnocentrismo, (2) que existem produções que sublimam as dinâmicas raciais, e (3) que o silêncio, a omissão, não faz parte da gramática social da prática historiográfica.

Assim, a interdição racial atingiu o campo da historiografia brasileira, voltada à pesquisa da Antiguidade Clássica, incluindo aí, embora não seja esse o tema da nossa pesquisa, o campo de estudos sobre História medieval. Isso fica claro com o levantamento das teses e dissertações no campo da História defendidas na UFRJ e na UNICAMP. Das dezenas de trabalhos contidos nesse relatório, o que se constata é que a própria academia propende a ser mais um veículo de reforço simbólico da política de invisibilidade, da desigualdade e da discriminação racial (um dos principais eixos de imposição de um modelo investigativo, cultural e estético branco ocidental e de manutenção da branquitude). Sob o manto da democracia racial, muitos intelectuais, sobretudo aqueles voltados para os estudos clássicos, durante muito tempo

desconsideraram a questão racial como relevante. A ausência de intelectuais negros na academia, e mais especificamente nesse campo da historiografia, produziu uma legitimidade e um estatuto de verdade das interpretações sobre Antiguidade clássica no Brasil, profundamente desigual do ponto de vista racial. (Carvalho, 2005, 100). A incipiente quantidade professores e estudantes negros nos programas de pós-graduação de História refletem na falta pesquisas, que investiguem os negros na Antiguidade. Cabe ressaltar que somando os professores das principais universidades brasileiras (USP, UFRJ, UNICAMP, UNB, UFRGS, UFSCAR E UFMG) teremos um grupo de cerca de 18.400 acadêmicos, a maioria doutores. Deste universo, apenas setenta são negros, e nenhum é índio (Carvalho, 2005, 102). A leitura desse passado, ainda que sob a aura científica, foi dirigida por uma leitura do presente, em que o leme da branquitude parece ter estado presente. E, nesse sentido, não estaremos exagerando se afirmamos que a práxis historiográfica se confundiu com a ideologia da branquitude, mesmo que o método e a teoria sigam sem sofrer interferências. No entanto, esta produção esboça um comportamento institucional e acadêmico que começa a se esgotar e a identidade racial branca começa a ser analisada e conceituada para que possa reconhecer-se e conhecer-se, admitindo sua atuação histórica no plano das idéias. A responsabilidade por definir ideologicamente a historiografia sempre ficou a cargo de um pequeno número de escolhidos. Estes setores costumaram negligenciar como a dominação branca tomou parte nos currículos escolares e universitários e como isto tem sido reproduzido, circulado e influenciado em uma variedade de contextos sociais e pedagógicos (Rossato; y Gesser, 2001, 32). No entanto, aos grupos não-brancos não seria facultada essa negligência. Nesse ponto, vale lembrar Gramsci (2002) e a sua visão que tinha do ofício do historiador:

E, se escrever História significa fazer História do presente, é grande livro de história aquele que, no presente, ajuda as forças em desenvolvimento a se

tornarem mais conscientes de si mesmas e, portanto, mais concretamente ativas e operosas.

Os aspectos específicos da cultura do preconceito no Brasil e seus impactos na historiografia antiga não podem ser negligenciados nem contidos nos esquemas gerais da chamada literatura sobre o preconceito. Este processo é revelador do peso da branquitude na manutenção e reprodução das desigualdades raciais, sistematicamente tratadas como um problema de negro. É preciso compreender o discurso que o silêncio sobre o branco oculta. Por isso, também devemos estar atentos no sentido de aumentar a topografia da História da África nos currículos orientados pela Lei 10639/2003 para o campo de estudo da Antiguidade clássica, convém observar que enquanto a discussões sobre a negritude do Egito continuam produzindo interessantes debates, a Antiguidade grega continua como *locus* privilegiado da ocidentalidade branca, reificando as fronteiras imaginadas historicamente construídas pela historiografia eurocêntrica.

Cabe incluir, entre as já inúmeras demandas da Lei da lei 10639/2003, as produções que apontam a diáspora de alguns povos do atual continente africano pré-escravidão moderna, bem como suas interações culturais com povos gregos, romanos, enfatizando o caráter multicultural dessas regiões e dessas civilizações. O eurocentrismo, apesar de rechaçado por boa parte da intelectualidade contemporânea por exacerbar a supremacia cultural de um grupo, continua sendo um discurso amplo e vitorioso, fazendo uma armadilha inclusive para aqueles que lutam por um ensino verdadeiramente multiculturalista.

A palavra multiculturalismo, em regra geral, refere-se à coexistência de diversos pontos de vista, interpretações, visões, atitudes, provenientes de diferentes bagagens culturais. O

termo serve de referência para uma posição intelectual aberta e flexível, baseada no respeito desta diversidade e na rejeição de todo preconceito ou hierarquia. Uma educação multicultural institui no sistema de ensino o pluralismo cultural ao reconhecer e valorizar diferenças étnicas, raciais, culturais e sociais entre os seres humanos, propondo uma instituição educacional que todos tenham acesso, independente do grupo social e racial a que pertençam (Silva; Gonçalves, 2003).

Tal entendimento exige que revisitemos a consagrada superposição hegemônica da cultura euro-brasileira, e impulsionado pela Lei 10639/03, ampliar o olhar multicultural para Antiguidade clássica, rompendo com a idéia de que negro é África e branco é Europa. A educação multicultural deve estar comprometida com a democratização das relações sociais e raciais, voltada, sobretudo, para a emancipação dos segmentos subalternizados da população, através da apropriação crítico-social dos conteúdos, da progressiva inclusão dos grupos étnico-raciais excluídos (Silva; Gonçalves, 2003).

Uma historiografia multicultural a ser consolidada na rejeição dos comportamentos ou dos silêncios etnocentristas florescerá num ambiente pluralista. Com isso, descarta-se o etnocentrismo enquanto ideologia, atitude e comportamento que privilegia um campo investigativo em detrimento de outros, se afirmando o multiculturalismo com o desenvolvimento de temáticas investigativas que fujam à lógica das hegemonias, dominações ou imposições.

Nestes termos, a estratégia da prática multicultural deve identificar-se a uma reavaliação da própria discussão e discursos curriculares, seja no que diz respeito à presença predominante da relação entre cultura e poder que constitui a seleção, a hierarquização e a

valorização diferencial de saberes em sua formulação, seja questionando, entre outros aspectos, a concepção de currículos que se pretendem “nacionais”. Ao ser nucleada a mudança educacional, evidencia-se a concepção neoliberal de educação, e, portanto uma imposição da homogeneização de conhecimentos em torno de competências tidas como essenciais para a sociedade contemporânea. Em tal perspectiva, considera-se o currículo nacional como constituinte dos instrumentos de controle, pautados por conceitos de qualidade e produtividade que desconhecem as formas de conhecimentos plurais (Apple, 1982, 119-123). A proposta de multiculturalidade voltada para as sociedades multiculturais, assume, nestes locais, um significado singular, já que revela um caminho com que se pode revestir uma experiência educacional a partir de suas próprias especificidades, ao mesmo tempo em que encara a pluralidade de vozes e de identidades culturais e indicando como estão sendo contempladas nas propostas curriculares em questão (Trindade, 1999: 15).

A aderir a uma educação multicultural é promover o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. Esta perspectiva educacional deveria estar inserida na prática docente e investigativa de todas as áreas do saber, inserido nos currículos e nas produções de alguns setores da academia, mas permanece negligenciada nas práticas curriculares dos vários campos das ciências humanas, exatas e tecnológicas etc (Canen, 2000, 138). Sob esse aspecto, as bases do multiculturalismo que acabamos de comentar ainda não invadiu o campo de estudos da História Antiga: nem na universidade, nem nos segmentos médio e fundamental de ensino. O que se percebe ainda é a tendência ao fechamento ou bloqueio cultural ou ainda capacidade para transcender os limites de sistemas construídos, ignorando o que acontece além de seus muros. Este praxis historiográfica pode ser percebida nos mais altos círculos intelectuais, incluindo, muito especialmente, o meio acadêmico. Estou me referindo ao divórcio entre historiadores da

Antiguidade clássica e africanistas. Os estudos sobre relações étnicas / raciais e História da África carecem de aproximação com as investigações do campo helenista e romanista e é fundamental o estabelecimento de uma área de diálogo e cooperação entre as partes citadas. No entanto, o desenvolvimento destes campos temáticos ainda não produziu de forma significativa um ponto de convergência disciplinar. O fato é que praticantes das duas áreas investigativas persistem adotando conceitos e procedimentos divergentes ao desenharem uma estratégia de pesquisa. E estas divergências indicam orientações disciplinares racializadas na produção do conhecimento científico. O fenômeno não é recente, nem desconhecido. Basta observarmos as Teses e Dissertações defendidas no campo da História Antiga que constataremos que os povos da antiga África e os povos da antiga Grécia parecem estar em mundos diferentes. Essa hibridez dos povos antigos foi de certa forma resgatada por Martin Bernal, mas as discussões a respeito dessa obra no Brasil parecem ter ficado restrita à década de 90 e não significaram mudanças significativas no rumo dos estudos sobre Antiguidade Clássica e, como é óbvio supor, não chegou sequer a popularizar-se nos livros didáticos.

Durante longo tempo, esta historiografia fazia-nos pensar na existência de "uma cultura", representada por um grupo incomparável em inteligência, idêntico fenotipicamente aos germânicos europeus e padronizadamente iguais e que havia estabelecido entre os não-gregos as mesmas hierarquias contemporâneas entre os seres humanos. Em um pólo os gregos; sinônimos de branco e civilizado do outro os bárbaros; sinônimos de não-branco e bestiais. Entre os dois, construí-se um abismo racial de caráter fenotípico e tem-se uma imagem curiosamente distorcida do outro. Os classicistas tenderiam a achar que a Grécia Clássica é a única irradiadora de toda a cultura ocidental, além de terem a impressão arraigada de que superficialmente estes seriam brancos tais quais alguns povos da Europa moderna. Por outro lado, algumas correntes

africanistas postulariam que Egito é irradiador de toda a cultura e que a Grécia é grande devedora do saber desenvolvido no Egito. Nestes termos, embora estas investigações tenham tido papel importante no processo de reformulação da História do continente africano, a idéia de hibridez desses povos não figurou no horizonte de pesquisa desses intelectuais.

Nesse sentido, faz-se necessário ter uma produção historiográfica clássica identificada com a maioria da população, pois, como aponta Paulo Freire (1975), uma educação para todos procura abrir horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens, e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista e independente. A educação multicultural, como processo, e o modo de educar, valorizando as diversas heranças culturais e sociais de uma nação, bem como suas relações umas com as outras na construção da convivência pacífica deve fazer parte das preocupações investigativas, pois o silêncio manifestado até então tem dissimulado um eurocentrismo dos mais perniciosos.

Este aspecto, segundo alguns especialistas, é um dos elementos que pode explicar o menor rendimento escolar de negros e negras. As instituições educacionais são o *locus* privilegiado da difusão de hegemonias, através das idéias pedagógicas que hierarquizam a produção intelectual da população negra em relação ao saber universal. Tais hegemonias acabam confundindo a identidade do educando negro, impondo-lhe o branco como padrão material e transcendental (Fazzi, 2004, 67).

Contra essa ideologia de dominação materializa-se a educação multicultural. Sua perspectiva étnica e cultural deve entrecruzar as premissas do racismo brasileiro e as bases da

desigualdade social, intervindo de forma contundente no eurocentrismo cultural e nas hierarquias sociais. Ela deve servir como porta-voz da luta pela equidade, que contemple os vários grupos étnicos / raciais e posicione essas diferenças numa sociedade pluralista, justa racial e socialmente. Crítica e transformadora, a educação multicultural deve estimular o debate sócio-econômico das etnias excluídas e servir como fonte de revitalização de toda a sociedade brasileira.

Os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si (Freire, 1975:30).

Contudo, apesar de ser uma nação multicultural, o Brasil ainda sofre o embate do multiculturalismo e de etnocentrismo no interior do currículo escolar, especialmente na Antiguidade Clássica, onde as culturas e etnias consideradas subalternas estão minimamente representado ou sequer são mencionadas. Com isso, vislumbramos a saída de uma perspectiva meramente eurocêntrica para galgar outros modos de sentir, expressar, viver, compreender e socializar ideais e valores sócio-culturais negados secularmente. Nessa linha de pensamento, salientamos que nossa meta não é inverter o eurocentrismo pelo afrocentrismo, mas, sim, ampliar o leque de concepções e proposições pertinentes às questões que afetam a população negra no Brasil, especificamente, e aos brasileiros de um modo geral.

### **3.1 Por uma Historiográfica clássica Brasileira multicultural.**

A historiografia clássica brasileira tem privilegiado a cultura européia. O classicismo continua a viver academicamente através de suas doutrinas e teses sobre a Antiguidade clássica e

o homem clássico. Apesar dos estudos desse campo da historiografia favorecerem a transmissão o resgate, a revitalização e a construção da cultura e do conhecimento, as investigações nessa área de saber permanecem excluindo as contribuições culturais das etnias não-brancas, negando-lhes, assim, a cidadania plena.

O classicismo, sobretudo nos livros didáticos, permanece sendo um estilo de pensamento baseado em uma distinção ontológica e epistemológica entre os “civilizados” e os “bárbaros”, orientando uma subentendida separação entre os gregos (tidos como brancos ocidentais) e os outros bárbaros (negros, árabes, asiáticos, etc.). Naturaliza-se, assim, uma imagem extremamente simplista e anacrônica de uma Grécia branca e ocidental, compartilhada ainda hoje.

Por carregar certa ressonância social, por causa da identificação erudita a que está associado este campo de estudo, ele teve sempre sua base em experiências, prazeres, memórias, tradições e investigações da elite e para a elite, seja ela intelectual ou financeira. Esse manancial clássico tem ligações com esperanças e aspirações locais, tragédias e cenários que foram (e são) associados às práticas e experiências dos povos brancos da Europa e de suas ex-colônias. O que torna essa cultura hegemônica, tanto na Europa, quanto fora dela: a idéia da identidade européia como sendo superior em comparação a todos os povos e culturas não-europeus. Este campo de investigação não reflete na realidade acadêmica e mesmo curricular a diversidade étnica / racial, nem da Antiguidade clássica, muito menos da contemporaneidade brasileira. As investigações sobre temas não hegemônicos e sua difusão nos livros didáticos não refletem o tão badalado conceito da multiculturalidade.

Uma educação multicultural, nesse sentido, revisitaria a tradição classicista, à medida que quebraria o silêncio da hegemonia branca, mostrando que qualquer identidade cultural, mesmo na Antigüidade clássica, é híbrida. Tem-se, desse modo, a interrupção dos retornos às histórias regionais represadas em termos étnicos e geográficos; o bloqueio aos absolutismos étnicos identificados às noções de origem e lugar, o corte nos fios das longas genealogias que remontam as identidades culturais a um berço, a um solo, a uma História particular (Funari, 2006). Como fizeram – e ainda fazem - setores da intelectualidade branca em relação à Grécia Clássica. Fala-se em multiculturalismo nas relações sociais do cotidiano contemporâneo, mas um instigante silêncio paira quando a temática multicultural volta-se para a Antigüidade, para as origens da civilização ocidental.

Mesmo as reflexões acerca da reformulação dos livros didáticos de importantes intelectuais desse campo de estudo, ainda não fazem nenhuma referência aos povos africanos. O avanço que se venha conquistar na qualidade das informações sobre Antigüidade Clássica, não promoverá necessariamente a promoção da equidade na educação. Sob esse aspecto, a equidade personificaria a possibilidade de oportunidades para que todos possam desenvolver suas diferentes potencialidades em busca de maior igualdade racial e social. Assim, o registro de um passado que tenha etnias não-européias, que saia do esquema arianizado de Grécia clássica, é fundamental. Tanto para alunos universitários que precisam descobrir esse filão investigativo que ainda não se fortaleceu nas universidades, como para alunos do ensino médio e fundamental que aprendem que o negro “só entra na História” quando da chegada dos europeus na África.

Na Lei 10639/2003 foram instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana, a

serem observadas pelas instituições de ensino de educação básica, nos níveis de educação infantil, fundamental, média e superior, no que diz respeito aí ensino sistemático de História e cultura Afro-Brasileira e Africana (em especial conteúdos de educação artística, literatura e história do Brasil). A obrigatoriedade do ensino de África oferece brechas para que abandonemos o aprisionamento que é a investigação étnica nos períodos usualmente visitados. Sei que muitos são os fatores que determinam a escolha por um tema de pesquisa, mas pelo menos um deles repousa na referida rede de auto-reconhecimento social que, conseqüentemente, restringe a prática historiográfica. A referida lei deve estimular que o negro, especialmente na historiografia, seja tratado na sua transversalidade. Termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas (Menezes; Santos, 2006).

A transversalidade natural da Europa nos nossos currículos deve ser substituída e abranger outras etnias com o objetivo maior de democratizar o currículo. Este deve estar em benefício de todos os cidadãos, seja qual for sua etnia ou cultura. Para que isto se concretize as pesquisas em torno das temáticas raciais, devem ser igualmente estimuladas pelo Estado. Instituições de fomento a pesquisa devem promover a diversidade, oferecendo subsídios e bolsas de pesquisa para romper com o sistema de monopólio de determinados grupos que erigiram seu prestígio à custa da maioria negra e indígena.

## **4 Conclusão.**

A guisa de conclusão serão tecidas algumas considerações sobre a pesquisa realizada. Nosso objetivo com cada capítulo foi despertar no leitor a percepção da complexa tessitura da realidade sócio-racial brasileira no campo intelectual. Faz-se necessário registrar que toda e qualquer conclusão é sempre provisória, pois mudanças na realidade social vivida podem provocar inflexões no pensamento e, por conseguinte, na análise científica. Ademais uma pesquisa cuja intervenção básica reside em questionar valores tidos como sagrados, nunca poderia trazer conclusões definitivas. Se assim fosse, a pesquisa seria tão dogmática quanto os preconceitos que pretende questionar, ou pelo menos mencionar.

Quando se parte da premissa de que todo conhecimento é provisório, não se está dando mostras de insegurança, ao contrário, o conhecimento científico está sempre e necessariamente sujeito a reformulações. Não obstante, o historiador deve igualmente estar pronto a rever suas posições, seja porque passou a contar com um instrumental teórico melhor, seja porque a realidade social se transformou, seja porque suas interpretações foram adequadamente questionadas por outros pesquisadores. Não se combatem dogmas com outros dogmas, não se combatem preconceitos com outros preconceitos.

Esta dissertação contém algumas análises e reflexões sobre relações raciais no campo da historiografia. Tentei deixar esclarecido que não se pode isolar esta problemática do contexto sócio-cultural e político no qual está inserida. Seria partir de premissas falsas, pinçar a condição do negro, como se tratasse de um fenômeno autônomo, sem vínculos com os demais. Em outros

termos, estudar relações raciais no Brasil, ignorando suas relações íntimas com o campo intelectual, significaria comprometer, definitivamente e irremediavelmente, os resultados da investigação. Assim, uma conclusão dessa pesquisa diz respeito à necessidade de simultaneamente, focalizar fenômenos em suas especificidades e analisar suas interdependências com outros fenômenos (como demonstramos no primeiro e no segundo capítulos, articulando as imagens sobre o negro e o impacto no campo da historiografia clássica), às vezes aparentemente desvinculados dos primeiros. Este trabalho se apóia na diferença entre o presente e o passado. Supôs o ato que propõe uma novidade (aqui personificada na descoberta do termo *mélas* na Tragédia de Sófocles), desligando-se de uma tradição (ausência do termo *mélas* nas traduções da Tragédia), para considerá-la como objeto de conhecimento (a transliteração equivocada do termo como objeto de estudo). Em poucas palavras tratou-se de utilizar um instrumental teórico que possibilita, ao mesmo tempo, análise globalizante e a retenção de singularidades, presentes na vida cotidiana.

A História universal não se resume à Europa. É contra esta história, que não registra a pluralidade, que esta pesquisa se insurge. Nem poderia ser diferente, já que a tarefa fundamental de quem se dedica a estudar categorias sócio-raciais altamente discriminadas, consiste no exame dos “preconceitos” dos historiadores ou da história e os contextos históricos as quais eles se referem. Sob esse aspecto, a organização social de outrora, sob a lente de seus historiadores, se transforma, num passado suscetível de ser estudado. Ela deixa ser aquilo que consubstancia o pensamento e passa a ser objeto de estudo para novos historiadores (Certeau, 1982: 47).

Um segundo ponto sobre o qual a atenção deve ser fixada consiste no cruzamento das contradições presentes nas sociedades em que o racismo tem um papel estruturante e estrutural.

Se estas contradições corressem paralelamente, seria muito simples, mesmo para aqueles que não detêm um instrumental teórico que inclua as relações raciais, detectarem, compreenderem e explicarem os fenômenos delas resultantes. O “x” da questão consiste em mostrar a simbiose entre a cor negra, que se apresenta como objeto de fascínio exótico e fonte de medo e horror, e a influência sobre a ideologia racista entranhada com a coletividade negra, de modo que o visível defina inteiramente a concepção do tema do ser negro (Santos, 2002). Do entendimento do fenômeno e do ângulo da fusão entre o racismo e as produções no campo da historiografia da Antiguidade Clássica derivou a orientação da pesquisa aqui apresentada.

Assim, não é difícil compreender que não se pode falar em racismo no singular. Pessoas com diferentes filiações político-ideológicas, e mesmo diferentes formas de militância, são ativistas de distintas formas de combate ao racismo. Embora nossa pesquisa não tenha o objetivo de mensurar as diferentes classificações de racismo, talvez não seja demais identificar as manifestações racialistas das diversas formas de racismo.

A análise de D'Adesky (2001:27-28) sobre racismo e anti-racismo no Brasil, parte do modelo quadripartido de Pierre-André Taguieff. Sob esse aspecto, Taguieff apresenta um multifacetado arcabouço conceitual, formulando a distinção entre quatro grandes tipos de racismo: racismo universalista de tipo espiritualista, racismo universalista de tipo bio-evolucionista ou bio-materialista, racismo diferencialista de tipo espiritualista e Racismo diferencialista de tipo bio-materialista.

1) Racismo universalista de tipo espiritualista: postula a concepção evolucionista do progresso indefinido alcançado pelas raças mais evoluídas e a responsabilidade civilizadora das “raças superiores”. Os grupos humanos colonizados são vistos como aptos à assimilação.

2) Racismo universalista do tipo bioevolucionista ou biomaterialista: têm como postulados fundamentais a existência de raças adiantadas e atrasadas dentro do processo evolutivo e é base de sustentação do discurso de dominação colonial. Para esse tipo de racismo, a inferioridade intelectual e civilizatório de um povo deriva de seu pertencimento racial e este último define a hierarquia entre os seres humanos.

3) Racismo diferencialista de tipo espiritualista: Postula a impossibilidade de redução das diferenças culturais, ou seja, entende que qualquer processo de “miscigenação cultural” é destruidor. Ainda que herança biológica seja deixada de lado e, a primeira vista, não se postule a superioridade de determinados grupos sobre outros, os adeptos desta corrente defendem a nocividade da desaparecimento das fronteiras e a incompatibilidade de “mistura” das formas de formas de vida e tradição dos diversos grupos humanos.

4) Racismo diferencialista do tipo biomaterialista: caracteriza-se pela defesa intransigente poligenismo, ou seja, a espécie humana passa a ser tratada como gênero humano e suas diferenças culturais são classificadas como diferenças entre espécies e quanto mais distante um grupo racial se manter do outro melhor para a humanidade. A miscigenação é considerada um erro, uma quebra das leis naturais, pois as barreiras interespecíficas são julgadas intransponíveis.

O pressuposto básico desta linha de pensamento consiste em considerar o racismo em dois grandes tipos. De um lado os racismos universalistas que se baseiam na existência de um modelo universal de humanidade e numa escala hierárquica de espécies ou raças, que vão da mais inferior à superior, afirmando a naturalidade da desigualdade e da hierarquia de raças (Chauí, 1993: 65). Do outro lado, temos os racismos diferencialistas / comunitaristas que sustentam que a comunidade nacional ou étnica é uma expressão específica da natureza humana apelando para a homogeneização da coletividade e conseqüente expulsão daqueles considerados impuros (Wieviorka, 1992: 227).

Seguindo o modelo de Taguieff, apresentado por d'Adesky (2001:30), aos tipos de racismo apresentados acima são correspondentes quatro categorias anti-racistas:

1) Anti-racismo universalista de tipo espiritualista: o postulado desse anti-racismo é que os grupos humanos considerados “primitivos” estão aptos ao progresso desde que aceitem e adquiram padrões comportamentais, tradição, sentimentos e atitudes de outra parte. Os particularismos culturais e preconceitos seriam eliminados pela educação.

2) Anti-racismo universalista de tipo biomaterialista: Postula que os humanos caminham em direção a racionalidade. Sob esse aspecto, todos os grupos humanos estão destinados a alcançar os mesmos estágios civilizatórios. Essa corrente, no entanto, mantém a civilização ocidental no topo da hierarquia civilizacional, idealizando a assimilação universal, a total fusão de grupos humanos.

3) Anti-racismo diferencialista de tipo espírito cultural: Baseia-se na no discurso preservação das identidades culturais (religiões, tradições, línguas etc) ou na proteção de comunidades nacionais ou étnicas contra o racismo imperialista e homogeneizador. Caracteriza-se pelo estímulo a reivindicação do direito a diferença pelas minorias culturais e pelas etnias ameaçadas.

4) Anti-racismo diferencialista de tipo biomaterialista: Postula a defesa do respeito às singularidades culturais e do direito a diferença, suposta como indissociáveis de certas diferenças biológicas, sejam elas de características somáticas diferenciais ou de variações estatísticas das distribuições de genes na espécie humana. Cada grupo étnico / racial pode ser descrito por um certo número de características psicossocioculturais próprias, irredutíveis e não transmissíveis a qualquer outro grupo. Respeitar essas diferenças bioculturais naturais é deixar cada raça desenvolver-se livremente: separadas mais iguais.

No campo da historiografia clássica reconhece-se que as produções situam-se no do anti-racismo universalista de tipo biomaterialista que preconiza a unidade das espécies e a fusão total dos grupos humanos, no entanto, sob a égide desse anti-racismo, a ampliação da cidadania esbarra em alguns limites. Nesse discurso racial a civilização ocidental continua sendo colocada como a melhor, porque formada pela raça mais avançada, e porque o desenvolvimento ou a evolução de todos os povos deve se dar rumo à globalização do modelo ocidental. Ainda que este anti-racismo possa alargar os espaços de atuação dos negros, a cidadania dos não-brancos estará sempre limitada.

Esta corrente desempenhou importante papel no contraponto às concepções eugenistas. Ainda que não se possa negligenciar a relevância deste e de outros discursos, esse tipo de anti-racismo permite a ocultação do discurso racista pela invocação de que a desigualdade é de origem socioeconômica. Mas, de fato, trata-se de um discurso dissimulado que torna indistinta a realidade das disparidades raciais com o uso simultâneo de um discurso racista e de outro anti-racista que supõe não serem intransponíveis as barreiras raciais e culturais.

Como é extremamente difícil tratar tantas contradições ao mesmo tempo, observa-se uma tendência a privilegiar, embora ligeiramente, uma contradição em detrimento da outra.

Nesta dissertação, tentou-se evitar o equívoco da priorização de um antagonismo em prejuízo de outro. A História mostra a inadequação dessa estratégia, por isso propusemos a investigação da simbiose entre historiografia e racismo. Isto significar investir contra a própria fusão das categorias mencionadas localizando-as, quanto ao lugar social e à práxis historiográfica. Se cada uma delas representa uma grande força, sua simbiose não soma a força que cada uma traz, mas potencializa essa força.

Eis porque as análises dessa dissertação parecem ser adequadas ao enfrentamento da desigualdade, e constitui uma contribuição a democracia brasileira. Trata-se de identificar o racismo e contribuir para a erradicação das desigualdades raciais. Rigorosamente, o anti-racismo que as nossas análises contemplam é o anti-racismo diferencialista, pois se exprime na busca de reconhecimento, suscitada no questionamento dos negros sobre si mesmos e também enquanto sujeitos de sua História e cultura. Ele instaura uma tomada de consciência do ativista negro com referência a como ele se vê e como se projeta. Entendida dessa forma, a busca de reconhecimento

implica uma ideologia de diferenciação. Pois, construir sua identidade enquanto ser coletivo na sua permanência e no seu futuro histórico é, antes de tudo, situar-se como negro, além da alienação, e a partir de então, colocar a questão da cidadania e da nacionalidade.

O anti-racismo aqui defendido não representa, de forma alguma, uma guerra contra os brancos. Ao contrário, a proposta consiste exatamente na humanização do branco, também cegado pela branquitude em muitas dimensões das relações raciais. E para que este processo de humanização tenha êxito, faz-se necessário humanizar também os não-brancos, estabelecendo a igualdade entre os seres humanos para possibilitar-lhes a cidadania, concebida amplamente.

Intervindo na marginalização do negro, nossos objetivos caminham na direção de maior liberdade para todos. Por que eleger a cor como um dos critérios de atribuição do papel social, impedindo que cada um ocupe livremente os seus campos de atuação? Por que a cor é um elemento que impede que as investigações fujam do eixo temático da escravidão?

É preciso tomar consciência de que a prescrição de eixos investigativos e papéis sociais para categorias sociais discriminadas implica necessariamente uma limitação para a ciência e para a população geral. Desta forma, a discriminação aberta contra uns traz, escondida em seu bojo, a discriminação velada contra outros. O privilégio constitui também uma limitação. Os brancos, aparentemente, são em maior ou menor grau, beneficiários de tais privilégios. Para defrontar-se com a noção de privilégio, sem convertê-la no discurso do mérito e da competência, e alcançar uma identidade racial branca não-racista, um dos passos a serem dados, é aceitar a sua própria branquitude, e as implicações culturais, políticas e socioeconômicas de ser branco, definindo uma visão do eu como ser racial (Bento, 2003, 26).

Tendo compreendido o processo social de construção da branquitude, enquanto categoria social privilegiada, estaremos aptos a desmistificar, desmascarar a naturalização da inferioridade do não-branco.

Se a branquitude é uma construção social, não é parte intrínseca do branco. Se foi socialmente construída pode ser também socialmente destruída com vistas à instauração da verdadeira democracia. Esta responsabilidade constitui uma tarefa de todos os brasileiros sejam negros, indígenas ou brancos.

## **Bibliografia.**

### 1. Traduções Utilizadas da Tragédia Rei.

CEGALLA, D. P. **Sófocles Édipo Rei**. Coleção Clássicos Gregos. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUZIK, A.; CAMPOS, G. **Prometeu Acorrentado (Ésquilo), Édipo Rei (Sófocles), Medéia (Eurípides)**. São Paulo: Abril, 1982.

KURY, M. G. **A Trilogia Tebana (Édipo Rei, Édipo em Colono, Antígona)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

KURY, M. G. **Sófocles, Édipo Rei**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LAMAISON, D. **Édipo Rei**. São Paulo: Moderna, 1998.

MELLO, F. P. S. **Oedipo de Sophocles**. Lisboa: Oficina de Joam Antonio da Costa, 1765.

MELLO, H. H. S. **Édipo Rei**. Brasília: Linha Gráfica e Editora, 1998.

NEVES, P. . **Édipo Rei, Sófocles**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

PALMEIRAS, D. . **Rei Édipo, Édipo em Colono, Antígona**. Lisboa: Ás da Costa Editora, 1957.

SOPHOCLES. **Ajax, Electra, Oedipus Tyrannus**. Cambridge: Harvard University Press (Loeb Classical Library), 1994.

SOUZA, J. B. M. **Rei Édipo de Sófocles**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1982.

SOUZA, J. B. M. **Sófocles – Édipo Rei**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

VIEIRA, T. **Édipo Rei de Sófocles**. São Paulo: FAPESP / Perspectiva, 2001.

### 2. Dicionários.

Dicionário Grego-Português / Português-Grego. Porto: Porto Editora, 1997.

Grande Dicionário Grego - Português. Curitiba: Circuito, 1997.

PEREIRA, I. Dicionário Grego-Português / Português-Grego. Porto: Imprensa Moderna, 1951.

PEREIRA, I. Dicionário Grego-Português / Português-Grego. Porto: Livraria A. I., 1998.

### 3. Trabalhos Específicos.

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.16, págs. 61- 67, jan/fev/mar/abr/2001.

ARAÚJO, J. Z. **A Negação do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1998.

ARENDDT, H. **As Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ASANTE, M. K. **Introduction: Dancing Between Circles and Line. In: The Afrocentric Idea**. Philadelphia: Temple University Press, 1997. <http://www.temple.edu/tempres/>.

ASSIS, M. D. P. ; CANEN, A. . Identidade Negra e Espaço Educacional: Vozes, Histórias e Contribuições do Multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo:, vol. 34, n. 123, págs. 709-724, 2004..

BARRY, B. **Senegâmbia: o desafio da história regional**. Rio de Janeiro: Sepsis, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray, BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003. Págs 25-57.

BERNAL, M. **Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilisation**. New Jersey: Rutgers University Press, vol. 1, 1987.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BLACKBURN, Robin. **A construção do escravismo no Novo Mundo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2003.

BOSI, A. . **Dialética da Colonização**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

CANEN, A.. **Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, v. 111, n. dez, 2000. Págs. 135-150.

CANEN, A. ; OLIVEIRA, A. M. A. . **Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 21, 2002. Págs. 61-74.

CANEN, A.. Relações Raciais e Currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cadernos PENESB: a produção de saberes e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, v. 3, 2001. Págs. 63-77.

CARONE, I e BENTO, M. A. S. (Orgs) **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARVALHO, J. J. Inclusão étnica e racial no ensino superior: um desafio para as universidades brasileiras. **Série Antropologia**, Brasília, v. 382, 2005.

CARVALHO, J. J. Usos e Abusos da Antropologia em um Contexto de Tensão Racial: O Caso das Cotas para Negros na UnB. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, págs 237-246, 2005.

CARVALHO, J. J. As Ações Afirmativas como Resposta ao Racismo Acadêmico e seu Impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. **Série Antropologia**, Brasília, v. 358, 2004.

CARVALHO, J. M. **Pontos e Bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: EBDUFMG, 1999.

CASTANEDA, Luzia Aurélia. Eugenia e casamento. **História, Ciências, Saúde: Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, págs 901-930, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHAUÍ, M. S.. **Cultura e racismo**. Princípios - Revista de Formação, São Paulo, p. 60 - 66, 1993.

BOURDIEU, P. e CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 1996, p. 231-253.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos de escravidão no Brasil: 1850-1888**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

CONTRERAS NATERA, Miguel Ángel. Impensando la ciudadanía moderna: alteridad y racismo en el sistema mundial. **CDC**. [online]. set. 2003, vol.20, no.54 [citado 07 Noviembre 2006], p.29-54. Disponible en la World Wide Web: <[http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S101225082003000300003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101225082003000300003&lng=es&nrm=iso)>.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L & PM, 1981.

COSTA, Jurandir Freire. **História da Psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Documentário, 1976.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo. Racismo e Anti-Racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAVIS, David Brion. **O Problema da Escravidão na Cultura Ocidental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos Antigos Egípcios, in: Mokhtar, G. (Org.). **A África Antiga**. Volume 2. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO; 1983. Págs. 39-70.

DUBY, G. **História Social e Ideologia da Sociedade**. In: Le Goff, J. e Nora, P. (Org.) **História: Novos Problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

Dussel, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: Lander, Edgardo (compilador) **La colonialidad del saber : eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2003.

FARIAS, P. F. de Moraes. Afrocentrismo: entre uma contranarrativa histórica universalista e o relativismo cultural. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, v. 29/30, p. 271-316, 2003.

FAVERSANI, Fábio. A História Antiga nos Cursos de Graduação em História no Brasil. **Hélade 2 (NE)**, 2001. <http://www.heladeweb.net/>. Acesso em 22 de junho de 2006

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. 7ª Edição. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. 3ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1934.

FUNARI, P. P. A. . A importância de uma abordagem crítica da História Antiga no ensino escolar. **Hélade 2 (NE)**, 2001. <http://www.heladeweb.net/>. Acesso em 22 de junho de 2006.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 10ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GIROUX, Henry. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 107, págs. 97-132, julho de 1999.

GOLDMAN, L. **Ciências Humanas e Filosofia**. 8ª edição. São Paulo: Difel, 1978.

GOMES, F. S. Ainda Sobre Os Quilombos: Repensando a Construção de Símbolos de Identidade Étnica no Brasil, in: Reis, E., Almeida, M. H. T. e Fry, P. (Org.). **Política e Cultura: Visões do Passado e Perspectivas Contemporâneas**. São Paulo: ANPOCS / Hucitec, 1996, p. 197-221.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. **O 'Risorgimento': Notas sobre a história da Itália**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, V. 5, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: FAPESP / editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133

HARDEN, Donald. **Os Fenícios**. Lisboa: Verbo, 1968.

HARTOG, François. **O Espelho de Heródoto. Ensaio sobre a Representação do Outro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

HASENBALG, Carlos. A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HERÓDOTO. **História**. São Paulo, Ediouro, 2001.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1979.
- KI-ZERBO, J. (Org.). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. Volume 1. São Paulo: Ática, 1982. Págs. 21-42.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da Cor. Identidade, Raça e Gênero no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.
- LANDER, Edgardo. **La Colonialidad Del Saber: eurocentrismo y ciências sociales, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2003.
- LE GOFF, J. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1982.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUZ, Madel Terezinha. **Medicina e ordem política brasileira: políticas e instituições de saúde (1850-1930)**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico**. Campinas/SP: Ed. Unicamp, 1994.
- MARSHALL, F. **Édipo Tirano. A Tragédia do Saber**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2000.
- MATTOS, H. M. **Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- M'BOW, Amadou Mahtar. Prefácio. In: KI-ZERBO, Joseph (Coord). **História geral da África / Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática: Paris: 1982. Págs. 9-14.
- MEMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido Pelo Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Transversalidade" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=70>, visitado em 12/12/2006.
- MIRANDA, Claudia [et. al.] **Bibliografia Básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MOURA, Clóvis. **Rebeliões de Senzala. Quilombos, Insurreições e Guerrilhas**. Conquista, 1972.
- MOURA, Clóvis. **O Negro, de bom escravo a mau cidadão?** Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1977.

MUNANGA, K. **Negritude: Usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1987.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO A. **O Quilombismo**. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor Editor, 2002.

NASCIMENTO, A. **Thoth. Escriba dos Deuses**. Pensamento dos Povos Africanos e Afrodescendentes. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, nº 2, 1997.

NASCIMENTO, A. **Thoth. Escriba dos Deuses. Pensamento dos Povos Africanos e Afrodescendentes**. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, nº 3, 1997.

NASCIMENTO, A. **Thoth. Escriba dos Deuses. Pensamento dos Povos Africanos e Afrodescendentes**. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, nº 4, 1997.

OLIVA, Anderson R.. **A História da África nos Bancos Escolares: Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 322-358, 2003.

OLIVEIRA, I. A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação. In: Iolanda de Oliveira. (Org.). **Relações Raciais e Educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Págs. 107-143.

ORIÁ, Ricardo. O ensino de História da África no currículo escolar – possibilidades e perspectivas. In: ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma. **Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações LTDA, 2004.

POLIAKOV, L. **O Mito Ariano. Ensaio sobre as Fontes do Racismo e dos Nacionalismos**. São Paulo: Perspectiva / EDUSP, 1974.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo (compilador). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2003.

RABASSA, G. **O Negro na Ficção Brasileira**. Rio de Janeiro: Tempos Brasileiros, 1965.

RODRIGUES, J. C. **O Negro no Cinema Brasileiro**. São Paulo: Pallas, 1999.

RODRIGUES, Nina. **As Coletividades Anormais**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1939.

RODRIGUES, R. M. F. **O Kléos dos Gregos e dos Bárbaros**. Brasília: EDUNB, 2000.

ROSSATO, Cesar e GESSER, Verônica. A Experiência da Branquitude Diante de Conflitos Raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.

RUY, José Carlos. O Sonho de um povo racista. **Jornal dos Economistas**, nº 190, maio 2005.

SAHLINS, Marshall. Outras épocas, outros Costumes: a antropologia da História. **In: Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SAID, Edward W. . **Orientalismo: O Oriente Como Invenção do Ocidente**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_ **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estudos afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, págs 275-289, 2002.

SANTOS, Salles Augusto dos. A lei nº 10639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHWARCZ, LÍlian Mortiz. As Teorias Raciais, uma Construção Histórica de Finais do Século XIX. O Contexto Brasileiro. In: QUEIROZ, Renato da Silva; SCHWARCZ, LÍlian Mortiz (orgs). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

SCHWARCZ, L. K. M. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SANTOS, Salles Augusto dos. A lei nº 10639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,, 2005.

SHOHAT, Ella. Disorienting Cleopatra: a modern trope of identity. **Caderno Pagu.**, Campinas, n. 23,2004. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010483332004000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332004000200002&lng=en&nrm=iso)>. Access on: 21 Nov 2006. doi: 10.1590/S0104-83332004000200002.

SILVA, Petronilha. B. G. e ; GONÇALVES, Luis. Alberto O.. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: editora Autêntica, v. 1, 2000.

SILVA, Petronilha. B. G. e ; GONÇALVES, Luís Alberto O.. Multiculturalismo e Educação: do protesto de rua a propostas políticas. **Revista da Faculdade de Educação (USP)**, São Paulo, v. 29, p. 109-125, 2003.

SILVA, Petronilha. B. G. e ; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs) . **Educação e Ações Afirmativas: Entre a Justiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: INEP, 2003.

SILVERIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Caderno Pesquisa.** [on-line], Nov. 2002, no.117 [citado em 28 setembro 2005], p.219-246. Página web: <http://www.Scielo.br/scielo.php>.

SNOWDEN, Frank M. **Before Color Prejudice: The Ancient View of Blacks.** Harvard U. Press: December, 1991.

THEML, Neyde, BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. História Comparada: Olhares Plurais. **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. XXIX, n. 2, p. 7-22, 2003.

THIOUB, Ibrahima. Una mirada a la Historiografía africana. **SEPHIS**, Amsterdam, 30 de setembro de 2003. Entrevista concedida a Esther Aillón Soria. Disponível em <<http://www.sephis.org/pdf/thioubailoninterview.doc> > . Acesso em: 15 de setembro de 2006.

TODOROV, T. **Nós e os Outros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

WARE, Vron. **Branquidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

VALLADARES, Licia. Cem Anos Pensando a Pobreza (Urbana) no Brasil. In: Boschi, Renato R. (org.). **Corporativismo e Desigualdade: a construção do espaço público no Brasil.** Rio de Janeiro, IUPERJ/Rio Fundo Ed., 1991, p. 81-111.

VERNANT, J. -P. e VIDAL-NAQUET, P. . **Mito e Tragédia na Grécia Antiga.** São Paulo: Duas Cidades, 1977.

VERON, E. **A Produção do Sentido.** São Paulo: Cultrix / EDUSP, 1981.

WARE, Vron. **Branquidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WEFFORT, Francisco C.. **Formação do pensamento político brasileiro - Idéias e personagens.** Rio de Janeiro: Editora Ática, 2006.

WIEVIORKA, Michel. **El espacio del racismo.** Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, 1992.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)