

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**FIOS DE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DOS AFRICANOS E AFRO-DESCENDENTES
NO BRASIL MODERNO. POR UMA EDUCAÇÃO POLÍTICA DOS SENTIDOS.**

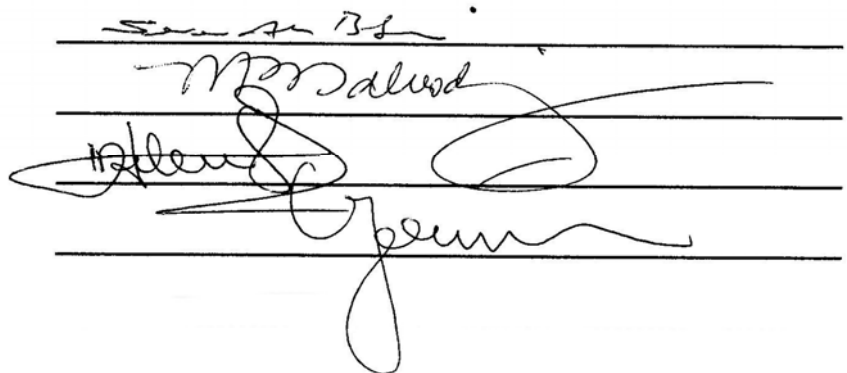
Autor: Cláudia Regina Prado Fortuna
Orientador: Dr^a Maria Carolina Bovério Galzerani

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Cláudia Regina A. Prado Fortuna e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 26/02/2008

Assinatura: .....
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



ano
2008

© by Cláudia Regina Alves Prado Fortuna, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

F779f	Fortuna, Cláudia Regina Alves Prado. Fios de histórias e memórias dos africanos e afro-descendentes no Brasil moderno. Por uma educação política dos sentidos / Cláudia Regina Alves Prado Fortuna. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008. Orientador : Maria Carolina Bovério Galzerani. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Ensino de história. 2. Narrativas. 3. Memórias. 4. Cultura afro-brasileira – História. 5. Negros – Brasil – História. I. Galzerani, Maria Carolina Bovério. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 08-065/BFE
-------	--

Título em inglês : Stories and memories of african and afro -descendents in the modern Brazil : for a political education of the senses.

Keywords : Teaching history ; Narratives ; Memories ; Culture African-Brazilian – History ; Brazilian black people - History

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Maria Carolina Boverio Galzerani (Orientadora)

Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa

Prof^a. Dr^a. Maria Angela Salvadori

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Salgado Bagnato

Prof. Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Jr.

Data da defesa: 26/02/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : claudiafortuna@ig.com.br

RESUMO

Fios de Histórias e Memórias dos Africanos e Afrodescendentes no Brasil Moderno. Por uma Educação Política dos Sentidos.

O cenário desse trabalho é o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX e a cena são as memórias esquecidas de uma etnia, as memórias de negros. Nas cidades que estão se modernizando, vamos ao encontro das idéias e dos olhares construídos pelos intelectuais e por seus espaços de saber. Neste trajeto, buscamos a historicidade de palavras como raça, eugenia e branqueamento. Vamos ao encontro de outros narradores, como o negro Manuel Querino, para recolher os fios de outras histórias, narrativas a contrapelo, na perspectiva de Walter Benjamin. Neste percurso, dialogamos com o debate atual sobre políticas afirmativas e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no horizonte da formação de educadores.

Palavras - chave: 1. Ensino de História Afro-Brasileira 2. Narrativas 3. Memórias 4. Modernidade 5. Educação dos Sentidos 6. Negros - Brasil.

ABSTRACT

Stories and Memories of African and Afro - descendants in the Modern Brazil. For a Political Education of the Senses.

The setting of this study is the end of the 19th century and the first decades of the 20th, and on stage we have the forgotten memories of an ethnicity, the memories of black people. In the modernizing cities, we come across the ideas and views constructed by the intellectuals and their spaces of knowledge. Along this path, we search the historicity of words such as race, eugenics and bleaching. We come across other narrators, such as the black man Manuel Querino, in order to recover other stories, narratives against the grain, in the perspective of Walter Benjamin. On this route, we dialogue with the current debate on affirmative policies and with the National Curricular guidelines for the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, in the horizon of teacher education.

Key-words: 1.Teaching of Afro-Brazilian History 2.Narratives 3. Memories 4. Modernity 5.Education of the Senses 6.Brazilian Black People.

Aos meus pais, Antônio e Lúcia, pelo apoio incondicional. Gratidão eterna.

AGRADECIMENTOS

Ao Zé, meu companheiro, pelo convite constante a viver o nosso amor e pelas conversas sobre Cultura e História Afro-brasileira.

Aos meus filhos queridos Rafael, Mateus e Maísa, Marcelo e Carol, pelos toques de ternura.

Aos meus irmãos e sobrinhos Márcia e Macan, Natália, Giovana, Sílvia e Letícia, Renato e Sílvia, Lara e Lucas.

Aos queridos Edith (Minie), Emanuel e o avô José Hunziker.

À mestra e amiga Maria Carolina, pela orientação e sensibilidade.

À Maria Sílvia, pelo apoio em todas as horas e circunstâncias.

Aos novos amigos Tânia Mara, Dito Preto, Sobral e Tia Nice.

Às professoras Ernesta, Heloísa, Maria do Carmo e Vera, pelas boas memórias.

Aos amigos da Unicamp Arnaldo, Thaís, Fernando, Elison, Márcia, Fátima F., Fátima e João.

Aos amigos historiadores e educadores de primeira grandeza da Escola Comunitária, Fabiana, Fátima, Maria Sílvia, Cecília, Rita, Paulo e Dudu.

Aos amigos cotidianos da ECC, Maria Helena, Márcia, Dalila, Dosinda, Serginho e Teresinha.

Aos amigos do caminho, Severino, Kátia, Regina, Brandão, Teca e Denise.

SUMÁRIO

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS	01
Cenas, pessoas e gestos. Ato 1	04
Cenas, pessoas e gestos. Ato 2	09
Cenas, pessoas e gestos. Ato 3	13
CENÁRIO 1 - SER NEGRO NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX: AS HISTÓRIAS OFICIAIS	
1.1 Teorias, projetos de branqueamento e a naturalização das desigualdades	19
1.2 A história dos africanos e dos afrodescendentes não coube na história da nação. Alguns discursos sobre os negros: vozes, idéias, teorias	24
1.3 A construção pedagógica das representações oficiais: os livros didáticos e o ensino da História	45

CENÁRIO 2 - SER NEGRO NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX: AS HISTÓRIAS A CONTRAPELO

2.1	Walter Benjamin e os fios de outras histórias	52
2.2	Os africanos e afrodescendentes na voz de Manoel Querino	56
2.2.1	“A raça africana e seus costumes no Brasil”	61
2.2.2	“O colono preto como fator de civilização brasileira”	72
2.3	Os negros nas cidades modernas: recriando culturas	78

CENÁRIO 3 – TECENDO NOVAS HISTÓRIAS

3.1	As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro – Brasileira e Africana	86
------------	--	-----------

CENÁRIO ÚLTIMO	95
-----------------------	-----------

BIBLIOGRAFIA	102
---------------------	------------

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Tomo a palavra para contar como esse trabalho foi narrado e convidar os leitores a produzirem contextos e novos sentidos no interior dessa narrativa. Destaco que contexto quer dizer o que é tecido junto, portanto, a intenção e o convite é o de que possamos tecer juntos outras histórias dos africanos e seus descendentes na história do Brasil.

*Lá vem o navio negreiro
Lá vem ele sobre o mar
Lá vem o navio negreiro
Vamos minha gente olhar...*

*Lá vem o navio negreiro
Por água brasileira
Lá vem o navio negreiro
Trazendo carga humana...*

*Lá vem o navio negreiro
Cheio de melancolia
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de poesia...*

*Lá vem o navio negreiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de inteligência..*

Estes versos são do poema *Navio Nегreiro* (1961) de autoria do poeta negro Solano Trindade¹. Lembra-nos um poema infantil, mas o contexto revela a barbárie. Nele, os negros, tratados como cargas, olhem bem, são os homens sujeitos da resistência, da poesia e do conhecimento. Dores e saberes são ressignificados por aqui. Lá vem o Navio Nегreiro carregado de memórias. Vamos minha gente olhar...

O tom do trabalho é o da narrativa, pois ela aparece como uma alternativa viável de acesso por meio da linguagem, às dimensões perdidas da experiência. Não tem uma ordenação linear,

¹ Nascimento: Recife/PE, 1908; morte, São Paulo, 1973. Poeta, ator, jornalista e fundador do Teatro Popular Brasileiro.

cronológica e dedutiva. São tentativas de aproximar de algo, de ir e voltar, tomar fôlego e enlaçar os fios que vão sendo encontrados.

O nosso palco é o do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, e a nossa cena são as memórias esquecidas de uma etnia. Para tanto, é necessária uma memória que não aparece nos livros da história oficial com suas visões cristalizadas do passado. É preciso uma metodologia que promova uma ligação entre o passado escondido e uma evidência do presente. Essa é a metodologia desse trabalho. Nesse processo, o presente reencontra um aspecto perdido do passado e retoma o fio de uma história inacabada, para tecer-lhe a continuação.

Na tessitura destas páginas, o olhar está constituído a partir do tempo presente. São as experiências dos negros hoje, as histórias que são contadas sobre eles nas escolas, os discursos presentes na mídia, as palavras ditas e ressignificadas pelos Movimentos Negros, que estão tecendo os questionamentos, as buscas e os posicionamentos dessa escrita. Algumas discussões sobre a exclusão social do negro e as políticas afirmativas abrem este trabalho.

Os capítulos estão transformados em cenários, em mônadas de narrações e de dramas, de silêncios e de conflitos, de resistências, de mudanças e de permanências historicamente situadas. Nesses cenários, buscaremos entender e significar palavras, fatos e conceitos e enlaçar um a um, os fios que vão sendo encontrados. Recolher fios para construir contextos. Recolher fragmentos, sinais perdidos e dispersos para assim construir outras histórias que também serão contadas por nós, de uma outra forma e com outros sentidos.

As cenas, pessoas e gestos estão situados na modernidade capitalista (Walter Benjamin, 1989) processo histórico entendido, nesse trabalho, como expressão de um projeto vinculado à ordem burguesa. Nesta modernidade, busca-se não apenas a dimensão econômica das relações sociais de produção, mas as dimensões de uma educação política dos sentidos (Peter Gay, 1988). Vamos procurá-las.

No primeiro cenário, vamos voltar para o século XIX e início do XX e caminhar pelas cidades que estão se modernizando. Vamos saber que idéias oficialmente circulam por aqui, quais os olhares que estão sendo definidos pelos intelectuais e por seus espaços de saber. Nesse trajeto,

queremos recuperar a historicidade de algumas palavras, como *raça*, *branqueamento*, *eugenia*, fazê-las expressar os sentidos historicamente construídos relativamente aos negros.

Este cenário pode revelar/ocultar como a história oficial foi contada e transmitida e como alguns conceitos, idéias, valores e comportamentos foram moldados e cristalizados dentro de um processo moderno de construção das sensibilidades. Considero que a crítica e a desconstrução de preconceitos e estereótipos passam pelo conhecimento de como eles foram elaborados no decorrer da nossa história. Vamos então, nesse cenário, recolher os fios da construção de muitas das imagens e representações sobre os negros que se instalaram na cultura nacional e estão presentes até hoje em várias das nossas elaborações.

No segundo cenário, continuamos no século XIX e início do XX e vamos ao encontro de outros narradores como o negro Manuel Querino². Vamos recolher os fios de outras histórias, histórias a contrapelo e assim conhecer alguns projetos e desejos que foram esquecidos. Neste cenário, a modernidade é entendida como drama, como ruína, mas também como prenhe de potencialidades na construção de “novas” práticas sociais. Nosso companheiro de viagem é, nesse cenário, Walter Benjamin³.

O terceiro cenário é o das aproximações com as tessituras produzidas nos cenários anteriores com objetivo de dialogar com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*⁴ no horizonte da formação de educadores e no campo da educação histórica. Neste diálogo, a memória emerge dos conhecimentos oficialmente produzidos para os conhecimentos das experiências vividas.

Na tessitura final pretendo que as histórias e as palavras colocadas em circulação ajudem os educadores nas suas buscas pelos postulados e princípios com os quais poderão produzir narrativas a contrapelo (Walter Benjamin, 1985).

² Manuel QUERINO nasceu no recôncavo baiano em 1851. Negro, cultivou as letras, as artes e a política até o ano de sua morte, em 1923.

³ Walter BENJAMIN (1892-1940). Crítico literário, ensaísta, ficcionista e poeta. Um dos pilares da Escola de Frankfurt.

⁴ A resolução de 17 de junho de 2004 institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira” a serem observadas pelas instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira. Constituem orientações, princípios e fundamentos.

CENAS, PESSOAS E GESTOS. ATO 1

Um dos objetivos desse trabalho é ir ao encontro dos lugares onde às imagens negativas sobre os negros foram gestadas no Brasil Moderno. Penso que foi nos oitocentos e nas primeiras décadas do século XX que as idéias racialistas construíram um universo cultural e simbólico de exclusão, racismo e preconceito, que deitam as suas raízes até hoje em brincadeiras, piadas e desqualificações de toda a ordem.

Considero que este racismo foi tendo sua história escondida a partir da década de 1920. Neste momento, os modernistas trazem novos padrões estéticos na valorização do nacional e o papel dos negros é repensado no projeto de nação brasileira. É neste contexto que Gilberto Freyre⁵ transforma a nossa mestiçagem no símbolo maior da cultura brasileira e o seu livro, “*Casa Grande e Senzala*” (2004 [1931]) passa a ser uma das mais importantes obras de mistificação acerca das relações raciais no Brasil.

Com Gilberto Freyre, se constrói toda uma história de harmonia racial para o Brasil. Freyre realiza, com *Casa Grande & Senzala*, obra publicada em 1931, uma análise para a formação social brasileira diferente daquela apresentada nos finais do século XIX e início do XX. Sua história transforma a negatividade vista na miscigenação em positividade e rompe com os preconceitos anteriores ao assumir a mistura racial como algo positivo. Essa teoria da harmonia racial construiu um imaginário inteligível e persuasivo em que as pessoas buscam e encontram sentidos para as suas relações sociais de dominação ou de exclusão e foi a mais consensual das posições sobre as relações raciais no Brasil.

Podemos dizer que o projeto vencedor na definição de quem seria o “povo” brasileiro apagou os rastros da luta racial que sempre existiu no Brasil. A partir da década de 1930, passou-se a construir a idéia de que, desde a época da colonização, apesar da escravidão, houve uma convivência pacífica entre brancos, negros, índios e mestiços, reinventando a idéia da “mistura de raças”.

⁵ Gilberto Freyre (1900-1987) construiu uma nova interpretação do Brasil em que a mestiçagem entre as três raças é vista de maneira positiva. Atualiza com “*Casa Grande e Senzala*”, o mito da democracia racial brasileira.

Por acreditar no “mito da democracia racial”, muitos brasileiros se surpreenderam quando o Presidente da República autorizou, em rede nacional, que a delegação brasileira em Durban defendesse a adoção de cotas para atenuar as desigualdades raciais no Brasil na “Conferência Mundial Contra o Racismo”, em 2001. No mesmo dia, o programa dominical da Rede Globo, “Fantástico”, realizou uma enquete e confirmou a força do mito: a maioria dos entrevistados era contrária às cotas, confirmando um dos suportes da identidade nacional brasileira: não existe preconceito racial no Brasil.

Quando o projeto de lei de Cotas⁶ chegou ao Ensino Superior, a polêmica ganhou uma dimensão ainda maior e provocou, principalmente no ano de 2006, a divulgação de vários artigos e a elaboração de um manifesto contra as “políticas afirmativas” do Estado. Para compreender a guerra de símbolos e de visões de mundo que esse tema suscita hoje, vamos, como nos ensina Bakhtin (1992), *cotejar* estes discursos para *compreendê-los*.

Em entrevista dada à jornalista Sylvia Colombo, da “Folha de São Paulo”, em 23 de julho de 2006, a antropóloga Yvonne Maggie, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tece várias considerações sobre a exclusão social do negro na sociedade brasileira e se posiciona como totalmente contrária às soluções afirmativas propostas pelo governo. Para ela, o nosso racismo social não será resolvido por um outro racismo, desta vez um racismo promovido pelo Estado.

No caderno “Cultura” do jornal “O Estado de São Paulo”, de 6 de janeiro de 2008, o antropólogo baiano Antonio Risério, em entrevista concedida a Francisco Quinteiro Pires, confirma a tese de que o *Estatuto da Igualdade Racial* é um documento racista e racista que instaura no Brasil o racismo de Estado.

No dia 5 de julho de 2006, o editorial da “Folha de São Paulo” também se posiciona claramente contra o *Estatuto da Igualdade Racial* e o projeto de lei das Cotas. Para o jornal, o *Estatuto* coloca em risco os fundamentos conquistados pela democracia brasileira, pois o princípio da igualdade de todos perante a lei é ameaçado. O editorial se pergunta se não seria o caso de outras

⁶ O governo deverá garantir cotas mínimas para os cidadãos afrodescendentes em programas de crédito estudantil e no preenchimento de vagas em Universidades públicas.

categorias ou grupos, como judeus, orientais ou bissexuais (?) também merecerem o mesmo tratamento diferenciado.

João Pereira Coutinho, em artigo de 12 de julho de 2000 na “Folha de São Paulo”, também argumenta que ser pobre, negro ou anão (?) é um fato natural e que mudar esta situação depende apenas do esforço e do mérito de cada um. Para ele, as cotas valorizam as pessoas por aquilo que elas são naturalmente e não por aquilo que valem e essa atitude revela uma forma de primitivismo em oposição a uma forma mais cultivada de sociedade.

A revista “Veja”, de 6 de junho de 2007, em extensa reportagem assinada por Rosana Zakabi e Leolele Camargo, também confirma a tese de que a lei das Cotas oficializa o racismo. Para comprovar o perigo dessa situação, citam o genocídio promovido por Hitler, “que exterminou milhões de pessoas, principalmente os judeus, em nome da raça”. A África do Sul também aparece para exemplificar o fracasso das políticas afirmativas. De acordo com a revista, a inclusão forçada de negros no funcionalismo público e de estudantes negros nas universidades da África do Sul piorou a qualidade dos serviços e aumentou o desemprego. Nas palavras dos repórteres, o que deve prevalecer socialmente é sempre o mérito individual, independente da cor da pele.

No dia 30 de maio de 2006, foi encaminhado ao Congresso Nacional o manifesto “*Todos têm Direitos Iguais na República Democrática*”, defendendo a mesma posição contrária à aprovação dos projetos de *Lei de Cotas* e do *Estatuto da Igualdade Racial*. O documento alerta para o fato de que a classificação racial oficial dos cidadãos brasileiros traz o perigo do acirramento das tensões entre negros e brancos e argumenta que a definição dos direitos das pessoas com base na tonalidade da pele, pela *raça*, são tentativas dolorosamente condenadas pela história.

Para os signatários desse documento, a idéia de reparação pelo passado escravocrata é irrealista e insustentável e a luta por serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência devem ser alcançadas pelo esforço comum dos cidadãos de todos os tons de pele. Enfim, o Brasil almejado pelos signatários desse manifesto, como eles mesmos afirmam, é o

país da felicidade, da diversidade e do não preconceito. Um Brasil onde, na voz do próprio manifesto, todos sejam valorizados pelo que são e pelo que conseguem fazer.

Subscrevem o manifesto contra Cotas, as seguintes personalidades:

Adel Daher Filho - sindicalista / Adilson Mariano - vereador / Alberto Aggio - professor / Alberto de Mello e Souza - professor / Almir da Silva Lima - jornalista / Amandio Gomes - professor / André Campos - professor / André Côrtes de Oliveira - professor / Ana Teresa Venancio - antropóloga / Anna Veronica Mautner - psicanalista / Antonio Carlos Jucá de Sampaio - professor / Antonio Cícero - poeta / Antonio Marques Cardoso (Ferreirinha) - operário / Aurélio Carlos Marques de Moura / Bernardo Kocher - professor / Bernardo Sorj - professor / Bila Sorj - professora / Bolivar Lamounier - cientista político / Cacilda da Silva Machado - professora / Caetano Veloso - compositor / Carlos Costa Ribeiro - professor / Claudia Travassos - pesquisadora / Cláudia Wasserman - professora / Célia Maria Marinho de Azevedo - historiadora / Célia Tavares - professora / Cyro Borges Jr. - professor / Darcy Fontoura de Almeida - professor / Demétrio Magnoli - sociólogo / Dilene Nascimento - historiadora / Domingos de Leers Guimaraens - artista visual / Dominichi Miranda de Sá - pesquisadora / Egberto Gaspar de Moura - professor / Elvira Carvajal - professora / Eunice R. Durham - professora / Fabiano Gontijo - professor / Fernanda Martins - pesquisadora / Fernando Roberto de Freitas Almeida - professor / Ferreira Gullar - poeta / Francisco Martinho - professor / George de Cerqueira Leite Zarur - professor / Gilberto Hochman - cientista político / Gilberto Velho - professor / Gilda Portugal - professora / Gilson Schwartz - economista / Giselda Brito - professora / Gláucia Villas Boas - professora / Guita Debert - professora / Helena Lewin - professora / Hercidia Mara Facuri Coelho - pró-reitora / Hugo Rogélio Suppo - professor / Icléia Thiesen - professora / Isabel Lustosa - historiadora / João Amado - professor / João Leão Sattamini Netto - economista / John Michael Norvell - professor / José Augusto Drummond – cientista político / José Carlos Miranda - movimento negro / José Roberto Ferreira Militão - advogado / José Roberto Pinto de Góes - professor / Josué Pereira da Silva - professor / Kátia Maciel / Kenneth Rochel de Camargo Jr. - professor / Laiana Lannes de Oliveira - professora / Lena Lavinas - professora / Lilia Moritz Schwarcz - professora / Lucia Lippi Oliveira - socióloga / Lúcia Schmidt - professora / Luciana da Cunha Oliveira - professora / Luiz Alphonsus de Guimaraens - artista plástico / Luiz Fernando Almeida Pereira - professor / Luiz Fernando Dias Duarte - professor / Luiz Werneck Vianna - professor / Madel T. Luz - professora / Magali Romero Sá - historiadora / Manolo Florentino - professor / Marcos Chor Maio - sociólogo / Maria

Alice Resende de Carvalho - socióloga / Maria Conceição Pinto de Góes / Maria Hermínia Tavares de Almeida - professora / Maria Sylvia de Carvalho Franco - professora / Mariza Peirano - professora / Mirian Goldenberg -professora / Moacyr Góes - diretor de cinema e teatro / Mônica Grin - professora / Monique Franco - professora / Nisia Trindade Lima - socióloga / Oliveiros S. Ferreira - professor / Paulo Kramer - professor / Peter Fry - professor / Priscilla Mouta Marques - professora / Ronaldo Vainfas - professor / Renata da Costa Vaz - sindicalista / Renato Lessa - professor/ Ricardo Ventura Santos - professor / Rita de Cássia Fazzi - professora / Roberto Romano -professor / Roney Cytrynowicz - historiador / Roque Ferreira - sindicalista / Serge Goulart -diretório nacional do PT / Sergio Danilo Pena - professor / Silvana Santiago - historiadora /Silvia Figueiroa - historiadora / Simon Schwartzman - sociólogo / Ubiratan Iorio -professor / Uliana Dias Campos Ferlim - professora / Vicente Palermo / Wanderley Guilherme dos Santos - cientista político / Yvonne Maggie - professora / Zelito Vianna - cineasta.

CENAS, PESSOAS E GESTOS. ATO 2

Nos anos de 1990, a ONU criou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que, para além das clássicas comparações entre os países com base apenas em critérios econômicos como PIB, renda *per capita*, nível de emprego, entre outros, passou a medir a qualidade de vida das populações a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula) longevidade (expectativa de vida ao nascer) e renda (PIB per capita).

No IDH de 1999, o Brasil ocupou o 69º lugar entre os 162 países avaliados e foi com os relatórios do IDH de 1999 e dados do IBGE de 1997 a 1999 que Marcelo Paixão, professor do Instituto de Economia da UFRJ, realizou, uma outra pesquisa. Usando a mesma metodologia do *Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)*, calculou isoladamente os índices para as populações de negros e brancos no Brasil referentes ao ano de 1999. Em sua pesquisa, usou a terminologia afrodescendente para somar àqueles classificados pelo IBGE como pretos e pardos.

Seu trabalho demonstrou que há “*dois Brasis*” convivendo - um branco e um negro e que entre eles existe um abismo de desigualdades. Se o Brasil é injusto no plano social, no racial o é ainda mais. Um fosso de 55 países separa o Brasil negro do Brasil branco. No *ranking* da qualidade de

vida medida pelo IDH de 1999, os brancos ficariam em 46º lugar enquanto os negros brasileiros ficaram em 101º. Eles são os menos instruídos, os que mais morrem de doenças quando crianças e, quando jovens e adultos, em situações violentas.

Dizendo de outra maneira, o Brasil sem negros seria o 46º do mundo em matéria de desenvolvimento humano, ao passo que o Brasil sem brancos estaria no 101º lugar.⁷

Em 2005, um outro estudo realizado pelo *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnud* produziu o *Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005 - Racismo, Pobreza e Violência*, que confirmou os dados da pesquisa realizada por Paixão em 1999. O abismo não é somente social e não separa apenas os ricos dos pobres: é também um fosso que isola e que separa os negros dos brancos.

Alguns exemplos apontados nesse relatório mostram que 2,5% dos negros estão no ensino superior, ante 11,7% dos brancos; a mortalidade infantil, em cada mil nascidos vivos, é de 38 entre os negros e de 22,93 entre os brancos. O relatório aponta também que a porcentagem de homens negros com curso superior completo em 2000 era menor do que a dos homens brancos em 1960. Já a expectativa de vida dos negros, também em 2000, era semelhante a dos brancos em 1991. Todos esses dados, de acordo com o estudo, mostram que a população negra está com uma geração de atraso em muitas e sérias questões sociais.

Mais uma vez, se os negros brasileiros formassem um país à parte, ele ocuparia, com base no IDH de 2002, a 105ª posição, enquanto o Brasil branco ocuparia a 44ª. Com base em todos os exemplos fornecidos pela pesquisa, o órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) afirmou com todas as letras, que a democracia racial no Brasil é um "mito"⁸.

Em 2007, embora o governo tenha comemorado o fato de o Brasil ter entrado para o grupo de países com alto desenvolvimento humano (IDH), Paixão, em entrevista dada à “Afropress”, alerta para o fato de que a população negra brasileira não saiu da situação de desvantagem histórica. Mesmo com a melhora em alguns indicadores como, por exemplo, os educacionais, enquanto o IDH branco é elevado, o dos negros continua sendo apenas médio. Em outros casos, como no

⁷ Jornal “Folha de São Paulo”, 06/01/2002. Reportagem de Fernanda de Escóssia.

⁸ Jornal Folha de São Paulo, 19/11/2005.

rendimento domiciliar *per capita*, a desvantagem, inclusive, aumentou: passou de 15,7% para 17,8% favoravelmente aos brancos, no período de 10 anos – de 1.995 a 2005⁹.

As diferenças nos salários, na escolaridade, na expectativa de vida e na mortalidade infantil mostram uma desigualdade racial tão sintomática que os Movimentos Negros e os setores progressistas da sociedade civil consideraram que a responsabilidade histórica por este combate é também do Estado brasileiro. Portanto, no diálogo entre os Movimentos Negros e o Estado, a modalidade de política eleita como reivindicação principal está sendo a das políticas públicas de ação afirmativa.

O Estatuto da Igualdade Racial,¹⁰ de autoria do senador Paulo Paim (PT-RS), está em tramitação no Congresso Nacional desde 1998 e tem uma orientação no sentido de que todas as políticas de desenvolvimento econômico e social devam conter a dimensão de superação das desigualdades raciais. O estatuto estabelece medidas obrigatórias e facultativas - em áreas como educação, cultura, saúde, mercado de trabalho e meios de comunicação - que estimulem a igualdade racial.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento e afirmação de direitos foi particularmente apoiada no ano de 2003 (Governo FHC). O governo federal sancionou, em março do mesmo ano, a Lei n 10.639/03 que altera a LDB e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A lei 10.639 institui a obrigatoriedade do ensino da *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* no currículo escolar dos ensinos fundamental e médio.

Com a lei 10.639/03, trago também para esse trabalho a minha preocupação com a escola e seus saberes e me insiro neste diálogo como professora do Ensino da História. Neste gesto, inicio com algumas perguntas: por que vivemos um longo processo de esquecimento da ancestralidade africana? Em um país de experiência escravocrata, que representações dos negros foram sendo construídas e quais valores e padrões de comportamento foram sendo universalizados? Por que, em um país de tantos negros, foi necessária uma lei para que sua história fosse revista nas

⁹ “Afropress”: www.rbrasil.org/file/27.jpg, 08/12/2007.

¹⁰ Projeto de Lei do Senado, de autoria do deputado petista pelo Rio Grande do Sul, Paulo Paim, que propõe a instituição do “Estatuto da Igualdade Racial” em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça ou cor.

escolas? Que conhecimentos sobre a História e Cultura africana a afro-brasileira a escola deve construir? Com quais pressupostos teóricos e metodológicos, nós, professores, podemos dialogar? Como foram sendo fundadas as narrativas oficiais da nacionalidade e qual o lugar dos africanos e dos afrodescendentes nessas histórias? Que cenários podemos focalizar no final do século XIX e início do XX, que possam contextualizar as nossas questões?

Sei que os leitores podem tecer outras questões junto às minhas e compartilho que são elas que vão nos movimentar por esse trabalho. Mas antes de qualquer passo ou tessitura, é preciso que estejamos *convencidos* da urgência e da importância de focalizar essa temática na história da sociedade brasileira e nos currículos escolares. Não podemos fechar os olhos para o racismo que se inscreve no cotidiano da escola através da violência, da humilhação, da intolerância e das discriminações pautadas em representações que se constroem com as idéias de raça e de cor. Outras vozes já se manifestaram favoráveis às políticas afirmativas e se posicionaram contrárias ao manifesto “*Todos têm Direitos Iguais na República Democrática*” que, como vimos um pouco acima, foi contrário à lei de Cotas e ao *Estatuto da Igualdade Racial*. Vamos cotejar agora esses discursos.

CENAS, PESSOAS E GESTOS. ATO 3

Lúcia Bertúlio, procuradora da UFPR e militante do Movimento Negro, manifestou-se em artigo do jornal “O Estado de São Paulo”, em Julho de 2006, a favor das *Políticas* do Estado. Para ela, nenhum indivíduo pode se eximir da responsabilidade do tratamento dado à população negra desde a escravidão até hoje. Os referenciais sociais de saúde, educação, lazer, economia e acesso aos bens sofisticados, mostram um vácuo entre as populações negras e brancas, o que comprova, na sua opinião, que as desigualdades sociais são absolutamente marcadas pela desigualdade racial. Para ela, a divisão em raças já existe no nosso cotidiano e, portanto, não é algo que os programas de ação afirmativa promoverão.

Bertúlio argumenta, inclusive, que nos registros policiais e prisionais, todas as pessoas já estão racialmente identificadas e que no nosso sistema de informação civil as classificações de raça e de cor sempre estiveram presentes. Ela também considerou imoral a comparação feita entre o

Estatuto da Igualdade Social e as leis nazistas feitas pelos que assinaram o manifesto contrário à lei das Cotas.

Luiz Carlos Bresser Pereira, em artigo intitulado “Os Mitos Raciais”, publicado na “Folha de São Paulo”, de 17 de Julho de 2006, pergunta, por sua vez, quais seriam as razões de tantas críticas feitas ao *Estatuto da Igualdade Racial*. Bresser Pereira considera que o manifesto contrário revela que há outras versões do mito da democracia racial circulando pelo Brasil. Versões que colocam a ordem (paz e harmonia social) no centro da questão. “O conservadorismo de nossa sociedade reaparece assim com toda a força”, diz ele. Além dos argumentos liberais da igualdade perante a lei, para ele, os argumentos da defesa da ordem também ressurgem no debate. Ele complementa com a idéia de que não basta que se deseje “um Brasil no qual ninguém seja discriminado” como afirmam os signatários do manifesto contrário às Cotas, mas é preciso ter a coragem que quase 30 universidades já tiveram em adotar ações afirmativas contra a discriminação.

Para Edward Telles, professor do Departamento de Sociologia e diretor do programa sobre o Brasil da UCLA, em artigo publicado na “Folha de São Paulo”, de 12 de Julho de 2006, os princípios da universalidade levantados como bandeiras pelo manifesto contrário às políticas raciais não são suficientes nas sociedades contemporâneas. Segundo suas palavras, o princípio da igualdade nunca impediu a discriminação com base na cor da pele. Para ele, a grande desigualdade racial no Brasil se apóia na estrutura social e econômica do país e no fato de haver barreiras à entrada de negros na classe média, o que tem produzido uma elite quase inteiramente branca. No seu entender, essa situação de exclusão só pode ser enfrentada com políticas compensatórias de cunho racial, especialmente aquelas que facilitam a entrada de negros nas Universidades.

Para Flavio Gomes, professor do departamento de história da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Marcelo Paixão, professor do instituto de economia da UFRJ, que também se manifestaram em artigo na “Folha de São Paulo” de 4 de julho de 2006, a harmonia racial à brasileira, suposto patrimônio nacional imaterial, sempre foi entendido dentro de um mesmo parâmetro: excluir em termos raciais sem jamais falar em público sobre raça. Para eles, no

Brasil, a cor da pobreza é negra e, portanto, a aprovação do estatuto é uma questão não só política como também, moral.

José Vicente, advogado, sociólogo, reitor da UNIPALMARES e presidente da AFROBRAS, em artigo publicado em abril de 2007, considera que a discriminação existente no Brasil é racial. Para ele, a despeito do discurso oficial justificar a distância e a invisibilidade dos negros com tese da discriminação social, os mais importantes e atuais organismos de pesquisa têm confirmado que, no Brasil, o segundo maior contingente de negros do mundo, a discriminação é mesmo de raça. Para Vicente, os números e os dados são indicativos de que “menos por conta da discriminação social, do racismo cordial à democracia racial, do milagre brasileiro ao neoliberalismo, o mais intrincado e decisivo dilema da nação continua intocável, e o negro brasileiro continua onde sempre esteve, no porão, separado e desigual”.

Outras personalidades assinaram o Manifesto pró - Cotas elaborado no início de julho de 2006. São intelectuais e representantes dos movimentos sociais organizados. Os signatários do novo Manifesto afirmam que “a igualdade universal dentro da República não é um princípio vazio, e sim uma meta a ser alcançada”. O manifesto ressalta que a desigualdade racial tem raízes históricas e que a Constituição de 1889, ao decretar uma igualdade puramente formal entre os cidadãos, contribuiu para excluir a população negra que ficou “sem acesso à terra, à renda, ao conjunto de direitos sociais definidos como “direitos de todos”.

Se houve políticas de incentivo e de apoio, elas se voltaram apenas para o imigrante europeu, com leis que outorgaram benefícios especiais aos recém-chegados. O manifesto afirma também que os estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre a exclusão dos negros na sociedade brasileira permitem afirmar que a única possibilidade de ascensão social e econômica passa pelo acesso ao ensino superior. Foi, portanto, a constatação da exclusão dos jovens negros e indígenas das universidades públicas que impulsionou a atual luta nacional pelas Cotas.

Para os signatários desse manifesto, as políticas públicas concretas a favor dos negros são uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos instrumentos jurídicos internacionais aos

quais aderiu, como o *Plano de Ação de Durban*¹¹, que corrobora a adoção de ações afirmativas como um mecanismo importante na construção da igualdade racial. O texto também destaca que nos últimos 4 anos, mais de 35 universidades e Instituições de Ensino Superior públicas, entre federais e estaduais, já implementaram cotas para alunos negros e comprovaram um rendimento acadêmico dos cotistas em geral igual ou superior aos que entraram pelo sistema universal.

Por fim, é feita uma breve menção ao documento contrário à *Lei de Cotas* e ao *Estatuto da Igualdade Racial*, com um questionamento ao fato de não apresentar nenhuma proposta alternativa concreta de inclusão racial. O argumento universalista voltado para a melhora dos serviços públicos como a forma democrática de atender a todos é, na opinião dos defensores das políticas afirmativas, falso. Para os signatários do texto pró-Cotas este tipo de argumento da igualdade universal parece ser:

Uma reedição, no século XXI, do imobilismo subjacente à Constituição da República de 1889: zerou, num toque de mágica, as desigualdades causadas pelos três séculos de escravidão e genocídio, e jogou para um futuro incerto o dia em que negros e índios pudessem ter acesso equitativo à educação, às riquezas, aos bens e aos serviços acumulados pelo Estado brasileiro.

Subscrevem o manifesto pró-Cotas, as seguintes personalidades, a maioria formada por representantes de movimentos sociais organizados:

Alexandre do Nascimento – Membro da Coordenação do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), Professor da FAETEC e Editor da Revista Global Brasil./ Ana Beatriz Souza Gomes – Professora de Educação da Universidade Federal do Piauí(UFPI) / Arivaldo Lima Alves – Professor de Antropologia da Universidade Estadual da Bahia/ Álvaro Fernandes Sampaio - Tukano – Líder do Povo Tukano/ Assessor do Instituto Brasileiro da Propriedade Intelectual (INBRAPI)/ Carlos Alberto Reis de Paula – Ministro do Tribunal Superior do Trabalho/Professor de Direito da Universidade de Brasília/ CENEG - Coletivo Estadual de Estudantes Negros – RJ/ CENUNBA – Coletivo dos Estudantes Negros das Universidades da Bahia – BA/ Daniel Munduruku – Presidente do INBRAPI – São Paulo/ Delcele Queiroz –

¹¹ “Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”. Durban, 31/08 a 08/09 de 2001.

Professora da Universidade Estadual da Bahia/ Dora Lúcia Lima Bertúlio – Procuradora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Proponente do Sistema de Cotas da UFPR. Eduardo Viveiros de Castro – Professor de Antropologia do Museu Nacional da UFRJ/Pesquisador 1-A do CNPq/ Emir Sader – Professor da UERJ/Presidente do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da UERJ/ Fabiana Oliveira - Membro da Coordenação do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes, ex-aluna do PVNC e estudante de Comunicação/ Fernanda Kaingangue – Mestre em Direito/ Diretora-Executiva do INBRAPI / Fernando Pinheiro - Membro da Coordenação do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes e Professor da Rede Pública/ Francisca Novantino Ângelo Pareci – Mestre em Educação/ Representante Indígena do Conselho Nacional de Educação/ Frei David Raimundo dos Santos – Diretor Executivo da EDUCAFRO rede de 255 pré-vestibulares comunitários para afrodescendentes e carentes/ Ilka Boaventura Leite – Professora de Antropologia da UFSC/Coordenadora do NUER/ Iolanda de Oliveira – Professora de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF)/Coordenadora do PENESB/ Ivair Augusto dos Santos – Assessor da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça/ Ivanir Alves dos Santos – Coordenador do Centro de Articulação de Populações Marginais (CEAP), do Rio de Janeiro/ Jocelene Ignácio - Membro da Coordenação do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), Assistente Social e Professora Universitária/ José Carlos dos Anjos – Professor de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Membro da Comissão Acadêmica Oficial para Formulação de um Sistema de Cotas na UFRGS/ José Jorge de Carvalho – Professor de Antropologia da Universidade de Brasília – Pesquisador 1-A do CNPq – Proponente do Sistema de Cotas da UnB/ José Luís Petrucelli – Pesquisador Titular do IBGE/ Kabengele Munanga – Professor Titular de Antropologia da USP/ Luís Ferreira Makl – Professor Substituto de Antropologia da Universidade de Brasília/Pesquisador Associado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UnB/ Marcelo Tragtenberg – Professor de Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Membro da Comissão Acadêmica Oficial para Formulação de um Sistema de Cotas na UFSC/ Marcio Goldman – Professor de Antropologia do Museu Nacional da UFRJ/ Marco Antônio Domingues Teixeira – Professor de História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)/ Moisés Santana – Professor de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)– Proponente do Sistema de Cotas da UFAL/ Nelson Inocêncio – Professor de Artes Visuais da UnB/Coordenador do NEAB da UnB/ Nilma Lino Gomes – Professora de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)/Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)/Olívia Maria Gomes da Cunha – Professora de Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/ Otávio Velho – Professor Emérito da Universidade Federal do Rio

de Janeiro (UFRJ) - Pesquisador 1-A do CNPq/ Pablo Gentili – Professor de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Diretor do LPP – UERJ/ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Professora de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e conselheira do Conselho Nacional de Educação/ Raimundo Jorge – Professor de Ciência Política da UFPA – Propositor do Sistema de Cotas da UFPA/ Renato Emerson dos Santos – Professor de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/ Renato Ferreira – Advogado da EDUCAFRO - Pesquisador do PPCOR-UERJ/ Rita Laura Segato – Professora da Universidade de Brasília – Pesquisadora 1-A do CNPq – Proponente do Sistema de Cotas da UnB/ Sales Augusto dos Santos – Doutorando de Sociologia da UnB/Pesquisador do NEAB da UnB/ Sílvia Humberto Cunha – Professor de Economia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)/Diretor do Instituto Steve Biko/ Tânia Stolze Lima – Professora de Antropologia da Universidade Federal Fluminense/ Valter Roberto Silvério – Professor de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)/Membro da Comissão Oficial para Formulação de um Sistema de Cotas para a UFSCAR/ Wilson Mattos – Professor de História da Universidade Estadual da Bahia/ Zélia Amador de Deus – Professora de Artes da UFPA – Proponente do Sistema de Cotas da UFPA.

Deixo em suspensão, neste momento do trabalho, as pessoas os gestos e cenas que nos acompanharam até aqui. Os dados, os fatos, as vozes e as interpretações divergentes revelam muito dos conflitos sociais vividos historicamente pelos os negros no Brasil. Nestes pequenos atos foi possível verificar quais os lugares sociais que nossos interlocutores ocuparam (ocupam) e qual o grupo ao qual pertenceram (pertencem) e quais os valores sociais que estão agregados às diferentes falas. São sinais e pistas que nos levam para longe de uma só leitura tida como única e verdadeira. São discursos constituídos no nosso contexto histórico e as vozes nos soam muito familiares.

Vamos agora, nesta busca pelo processo de formação de uma identidade étnica e racial no Brasil, instaurar outros diálogos com o passado. Questionar o passado, contextualizar os enunciados, cotejar novos discursos para saber como a identidade negro-brasileira foi sendo construída e quais as narrativas que ficaram esquecidas pela visibilidade das histórias oficiais.

CENÁRIO 1 - SER NEGRO NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX: AS HISTÓRIAS OFICIAIS

O PASSADO DIZ COISAS QUE INTERESSAM AO FUTURO (EDUARDO GALEANO)

1.1 - Teorias, projetos de branqueamento e a naturalização da desigualdade

Para construir os diálogos e tecer conhecimentos, vamos montar alguns cenários e buscar pelos seus personagens e por suas narrativas: meados do século XIX e início do XX. De um lado, as elites brancas, a formação européia, a inserção no capitalismo; de outro, os negros, os mestiços e as experiências coloniais. E aqui, vamos buscar algumas pistas e os sinais da montagem de uma História do Brasil onde o papel de sujeito histórico dos africanos e os afrodescendentes não foi considerado.

Neste cenário, o suposto atraso brasileiro, as diferenças sociais trazidas pela abolição, os conflitos imigratórios e a crescente urbanização passam a encontrar explicações dominantes no discurso da ciência. De acordo com Schwarcz (2004), não é a sociologia de Durkheim ou de Marx que ganha adeptos no Brasil republicano em finais do século XIX, mas sim os modelos evolucionistas e social - darwinistas em voga na Europa em meados do século XIX.

Vamos flagrar, portanto, como modelo dominante de análise para o *Brasil branco e republicano*, o discurso científico evolucionista e determinista com base em Darwin, Spencer e Comte, presente no pensamento europeu três décadas antes de ganhar força no Brasil na virada do século XX¹²

Dentre as inúmeras outras práticas culturais, dentre as inúmeras tensões sociais, verificaremos que essas idéias e teorias articulam-se aos avanços da modernidade capitalista do final do século XIX. É uma época que de maneira prevalecente corresponde à “hierarquização dos saberes, à

¹² SCHWARCZ, op.cit., p. 30

sobrevalorização das dimensões intelectual, voluntária, científica, sobre a esfera emocional, sensível, involuntária, numa palavra, vivida”¹³.

Nesse momento, são evidentes os avanços científicos e tecnológicos conseguidos pelas classes burguesas européias e pelo menos, em grande parte das vezes, o modelo que prevalece é o da civilização ocidental. Neste sentido, os outros povos passam a ser considerados biologicamente diferentes, e o termo raça vem significar uma qualidade física inerente, ou seja, os homens passam a ser entendidos como uma somatória dos elementos físicos e morais da raça a qual pertencem¹⁴ (BANTON, 1977, p. 30).

Olhemos de perto para este palco europeu e civilizado. Schwarcz (2004), em sua obra “*O Espetáculo das Raças - cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 - 1930*”, nos ajuda neste percurso. Iniciamos em 1859, com a publicação de “*A Origem das Espécies*”, de Darwin. Acompanhamos como essa teoria e seu sistema conceitual foram se transformando em um novo divisor de águas para a análise biológica não só das espécies animais e vegetais, como da vida em sociedade.

Muitos dos conceitos de Darwin são imediatamente apropriados para a análise do comportamento humano. Idéias e conceitos como *seleção do mais forte*, *evolução* e *hereditariedade* passam a aparecer também na psicologia, na lingüística, na literatura, na sociologia e na história. Na questão política, o darwinismo passa a dar uma sustentação teórica para o imperialismo europeu, justificando os mecanismos de dominação político-econômico-cultural de países europeus sobre populações africanas, asiáticas e americanas¹⁵.

Vamos testemunhar o surgimento, também em 1859, da *Sociedade Anthropologica de Paris*, fundada por Paul Broca, famoso anatomista e craniologista e estudioso da biologia humana. O escutamos dizer que as diversidades humanas observáveis são produtos diretos das diferenças na estrutura racial e que, com base na análise dos diferentes crânios, é possível reconstruir os tipos

¹³ GALZERANI, 2004, p 4.

¹⁴ BANTON, 1977, p. 30.

¹⁵ SCHWARCZ, op.cit., p. 56.

de raças puras. A Antropologia está voltada, assim, para a análise biológica do comportamento humano¹⁶.

A vertente que se destaca nas explicações sobre a origem do Homem, um desafio para a época, parte da existência de vários centros de criação que corresponderiam, por sua vez, às diferenças raciais observadas. Essa vertente vai permitir uma análise biológica dos diferentes comportamentos humanos, favorecendo o surgimento da *frenologia* e da *antropometria*, teorias deterministas que estudam a capacidade humana dos diferentes povos com base no tamanho e na proporção do cérebro, pregando a imutabilidade dos tipos humanos.

Nesse palco europeu e civilizado, também podemos acompanhar a visibilidade que é dada à Antropologia criminal com as idéias de Cesare Lombroso, afirmando, a partir de suas pesquisas, ser o comportamento criminoso um fenômeno físico e hereditário, portanto biológico¹⁷.

E é no centro desse cenário que vamos encontrar o conceito de *eugenia*, termo criado pelo cientista britânico Francis Galton, geógrafo e naturalista especializado em estatística. Galton escreve o seu primeiro ensaio na área da hereditariedade humana e publica o livro *Hereditary Genuis* em 1869, texto fundador da eugenia.

O conceito de eugenia explica que toda capacidade humana é hereditária, o que torna possíveis as idéias de aprimoramento das populações pelo equilíbrio genético e a possível eliminação das raças inferiores pela intervenção na reprodução das populações. A eugenia:

não apenas representava a política social desse modelo determinista, como revelava as incompatibilidades existentes entre evolucionismo cultural e darwinismo social. Com efeito, punha-se por terra a hipótese evolucionista, que acreditava que a humanidade estava fadada à civilização, sendo que o termo degeneração tomava aos poucos o lugar antes ocupado pelo conceito de evolução. (SCHWARCZ, 2004, p.61)

¹⁶ SCHWARCZ, op.cit., p. 53 e 54.

¹⁷ SCHWARCZ, op. cit., p. 48 e 49.

Verificamos, desse modo, como o conceito de eugenia nega a possibilidade do evolucionismo cultural para os diferentes grupos raciais e, portanto, a idéia de que toda a sociedade está fadada à civilização.

Também com presença constante nesse cenário, conhecemos Renan Le Bom (1823-1892), importante teórico das raças que, usando critérios de cor de pele, tamanho dos crânios e outros, afirma a existência de três raças, a branca, a negra e a amarela. Nesta classificação, os negros e amarelos são vistos como as raças incivilizáveis.

Conhecemos também Gobineau¹⁸ (1816-1882), que apresenta o conceito de degeneração como resultado da mistura entre as raças e que considera as nações miscigenadas como “desequilibradas e decaídas”. Neste contexto, ganha destaque o conceito de degeneração para explicar as impossibilidades de progresso das “raças degeneradas”.

Voltemos caminhar mais alguns passos neste contexto - Europa, meados de 1880 -, e vamos destacar a consolidação de duas escolas deterministas: a geográfica, que acredita que o desenvolvimento de uma nação é totalmente condicionado pelo meio e que, pelo estudo das condições físicas dos países, é possível conhecer o seu potencial de civilização; e a racial, conhecida por darwinismo social ou teoria das raças, em que as diferentes raças são entendidas como fenômenos finais e todo cruzamento é visto como um erro. Surge o conceito de tipos puros e dentro dele, a mestiçagem passa a ser “sinônimo de degeneração racial e social”. Os conceitos de eugenia e branqueamento ganham *status* de verdade científica¹⁹.

Parece claro que as percepções das diversidades humanas, que antes eram olhadas dentro da possibilidade de evolução, passam a ser categorizadas e hierarquizadas. Dentro do esquema rígido das teorias das raças, tudo é classificado e analisado de maneira determinista. Com o fortalecimento da escola determinista racial (ou darwinismo social), os negros passam a ser marcados pela diferença entre as raças. Não há, para os negros, a possibilidade de serem

¹⁸ Joseph Arthur, Conde de GOBINEAU é um dos mais conhecidos teóricos do racismo. Sua principal obra é o “Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas” (1853-1855).

¹⁹ SCHWARCZ, op.cit., p. 58.

civilizados. O conceito humanista de *desigualdade* é substituído pelo conceito de *diferença* onde as características físicas e morais são entendidas como definitivas e hereditárias.

Neste momento do nosso percurso do final do século XIX, é importante notar que a crença em um progresso único para toda a humanidade, firmada na visão iluminista da história, que até então se constituía como referência, foi perdendo visibilidade. Com o fim do princípio otimista da igualdade como algo natural, o paradigma que se instala defende as idéias de submissão ou eliminação das raças inferiores e passa a sugerir a existência de espécies humanas que não compartilham nenhuma experiência de desenvolvimento e onde as diferenças são entendidas como irreparáveis e definitivas²⁰.

O conceito-chave para a releitura histórica dos povos passa a ser o conceito da diferença, o que, com certeza, promoveu as idéias e conclusões racistas sobre os diferentes grupos étnicos e as diferentes culturas. Os teóricos europeus de meados do século XIX

passam a qualificar a diferença e a transformá-la em objeto de estudo, em objeto de ciência formalizando, dessa maneira, as diferenças entre os povos e se afastando da noção iluminista de humanidade única. (SCHWARCZ, 2000, p.19)

No universo deste discurso científico, evolucionista, positivista e moderno encontramos os fios das práticas sócio-culturais e sociais onde os negros são olhados como objeto, são catalogados e definidos como culturalmente inferiores aos brancos e afastados de qualquer processo civilizatório.

Com essas pistas, vamos nos deslocar para outro cenário: o Brasil. Com elas, podemos descobrir como a ciência positivista e as idéias eugênicas e de branqueamento da sociedade européia se fazem presentes no cenário brasileiro quase 30 anos depois do seu nascimento na Europa.

²⁰ SCHWARCZ, op.cit., p. 61.

1.2 A História dos africanos e afrodescendentes não coube dentro da história da nação.

Alguns discursos sobre os negros: vozes, idéias e teorias

**NÃO SE PODE ESQUECER DOS ANCESTRAIS
MARTIRIZADOS. NÃO HÁ LUTA PELO FUTURO SEM
MEMÓRIA DO PASSADO (WALTER BENJAMIN)**

Sobre o processo de construção das idéias positivistas e de branqueamento da população negra no Brasil, Odália (1997) nos traz uma contribuição importante. Ele explica que essas idéias não foram apenas o resultado de uma discussão científica da diferença entre as raças, que nasceu na Europa e que chegou ao Brasil de forma artificial. Para ele, os fatores condicionantes dessa discussão vieram não apenas de fora, mas também da própria realidade do país que se formava historicamente com a presença maciça do elemento negro. Ele nos alerta sobre a necessidade de

compreendermos que nossa história não é condicionada simplesmente pelas convulsões e transformações capitalistas externas, mas que, em seu interior, existe uma vida que reage, se adapta, repele, se amolda e se transforma (...). (p.12)

Com os primeiros ideais de independência e o problema da constituição da nação e da nacionalidade, as elites conservadoras vão procurar conciliar escravidão e liberalismo e procurar justificativas para a manutenção dos seus privilégios, com a negação da possibilidade de uma nação de índios e de negros.

José Bonifácio de Andrada e Silva²¹, já em 1822, se preocupava com o destino da nova nação. Ao se romper com a identidade lusa, havia problemas em se definir uma identidade nacional marcada pela heterogeneidade:

²¹ José Bonifácio de ANDRADA E SILVA, o “Patriarca da Independência”, estadista brasileiro, nasceu em Santos, São Paulo, em 13 de junho de 1763.

é tempo também que vamos acabando gradualmente até os últimos vestígios da escravidão entre nós, para que venhamos a formar em poucas gerações uma nação homogênea, sem o que nunca seremos verdadeiramente livres, respeitáveis e felizes. É da maior necessidade ir acabando com tanta heterogeneidade física e civil. (ANDRADA E SILVA, 2000, p. 25)

No seu texto sobre a emancipação dos escravos - *Representação à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil* (2000), escrito em 1823, José Bonifácio deixa claro a necessidade de emancipar os escravos para o desenvolvimento do Império:

O luxo e a corrupção nasceram entre nós antes da civilização e da indústria; e qual será a causa de um fenômeno tão espantoso? A escravidão senhores, a escravidão (...) (op. cit., p.27)

Definir quem era ao “povo brasileiro” em um país onde os negros continuavam como escravos era um grande problema, por isso, em nome da liberdade e da economia liberal, Bonifácio pregava a necessidade de emancipação dos escravos para a construção de um Estado brasileiro. Ele assim manifestava a sua preocupação:

(...) como poderá haver uma constituição liberal e duradoura em um país continuamente habitado por uma multidão imensa de escravos brutais e inimigos? (op. cit., p.32)

Da mesma forma que Bonifácio, o interesse de uma parte das elites pelo fim da escravidão vinculava-se aos princípios de uma economia liberal e aos ideais do iluminismo europeu. Defendia-se o trabalho assalariado, condenava-se os maus tratos aos escravos, pregava-se a liberdade, mas, ao mesmo tempo, manifestava-se preconceitos e um desprezo explícito pelo negro e pelo mestiço:

Que educação podem ter as famílias, que se servem destes entes infelizes, sem honra e sem religião? De escravas que se prostituem ao primeiro que as procura? Tudo, porém se compensa nesta vida; nós tiranizamos os escravos, e os reduzimos a brutos animais, e eles nos inoculam toda a sua imoralidade, e todos os seus vícios. (Ibid., p.27)

Vemos que a idéia de nação foi se forjando como tarefa de uma “minoría culta, branca e esclarecida” em que as manifestações dos negros foram, desde o início, reprimidas e excluídas. O poder e a legitimidade dessas representações de nação foram se tornando universais pelo apagamento das histórias e das culturas dos outros grupos sociais.

Nas cidades das primeiras décadas do século XIX, por exemplo, as casas de candomblés, as danças e os batuques são duramente perseguidos por senhores, pelas autoridades imperiais e pela Igreja Católica. Na própria Constituição de 1824, o catolicismo aparece como a religião oficial do Estado e, portanto, a única que pode construir seus templos e realizar seus rituais. Em 1830, o Código Penal previa a repressão a qualquer ajuntamento de negros para garantir o moral e a segurança do Estado²².

Prestando mais atenção, vamos encontrar também nesse cenário urbano, discursos que tecem as representações estereotipadas sobre os negros, muitas das quais nos acompanham até hoje. A literatura oitocentista vai reforçar em muitos romances e peças da época, a imagem de um negro perigoso e ameaçador para a família patriarcal.

Neste contexto, podemos observar o processamento de uma educação dos sentidos e acompanhar os fios da constituição de uma mentalidade que se define por relações e práticas sociais, por visões de mundo que se movimentam e se transformam, em um processo difuso, heterogêneo e de diferentes ritmos, que, Peter Gay (1988), historiador da cultura, define como a constituição de uma cultura burguesa. A circulação cada vez maior de obras literárias, romances e também dos compêndios escolares promovem experiências privilegiadas de educação das sensibilidades.

Construindo um imaginário onde os escravos introduziam “a corrupção física e moral” no seio das famílias brancas, como já temia José Bonifácio, vamos nos aproximar de dois romances: “*A Moreninha*”²³ e “*As Vítimas-Algozes*”²⁴, para recolher novos fios.

²² FARIAS, 2006, p.136.

²³ Romance publicado em 1844.

As obras são do escritor romântico Joaquim Manuel de Macedo, que nasceu em Itaboraí, RJ, em 24 de junho de 1820. Jornalista, professor de História e Geografia do Brasil no Colégio Pedro II, deputado provincial e deputado geral pelo Partido Liberal, funda, no início da década de 1850, o jornal “A Nação”, sendo o seu principal articulista. Em 1849, organiza a revista “Guanabara”, importante órgão de divulgação e consolidação das idéias românticas no país. Também é membro ativo do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (desde 1845) e do Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte (1866). Falece no Rio de Janeiro, RJ, em 11 de abril de 1882, ao completar 62 anos.

Nos seus romances e peças, descreve com detalhes a vida familiar e os costumes da elite da sociedade carioca de seu tempo. Apresenta, no desenrolar da trama, os elementos da intimidade burguesa e da vida privada, marcados por novos referenciais cotidianos como o espelho, a escrivaninha, o diário, o hábito da leitura. A maioria de seus trabalhos, na construção da idéia de modernidade e do modo de vida burguês, apresenta uma proposta de educação sentimental da sociedade, com novas formas de conceber o namoro, a vida infantil, a velhice, o papel social feminino e o masculino, entre outros.²⁵

Seu romance mais conhecido, “*A Moreninha*”, publicado em 1844, pode ser considerado a primeira narrativa ficcional brasileira de sucesso. De acordo com França (1998), o meio literário oitocentista tinha do romance uma concepção bastante pedagógica. Portanto,

enormes esperanças eram depositadas nesse gênero literário: a ele caberia, entre outras coisas, colaborar para a edificação de alguns mitos nacionais, divulgar a história e a geografia da pátria, contribuir para a singularização da língua portuguesa e, sobretudo, moralizar os leitores. (p. 71)

Neste universo pedagógico da construção dos sentidos, é bastante significativo pensar na força das imagens sobre os negros que sua literatura produz e, olhando para um outro livro de Macedo, *As Vitimas Algozes* (1991 [1896]), é fácil reconhecer que se trata de um libelo contra o negro.

²⁴ Obra pouco conhecida, mas extremamente importante para o entendimento do pensamento oitocentista acerca da escravidão. Lançado em 1869 pela Typografia Americana (R.J), o livro teve mais duas edições: 1896 e 1991.

²⁵ MORAES, 2004.

Todos os preconceitos e estereótipos relativos à cultura africana vão se materializando nos personagens e nas observações relativas aos escravos e libertos.

O livro é composto por três histórias. A maneira de contá-las é comum à maioria dos romances românticos da época. Em primeiro lugar, são feitas descrições bastante fiéis da realidade observada, formando pequenos quadros. Depois são trazidos, para essa realidade, alguns padrões de conduta, desvios e vícios que são criteriosamente selecionados e manipulados através da narrativa.

O leitor, a todo o instante, é conduzido a ter determinados comportamentos e sentimentos em relação aos negros. Cada uma das histórias termina de uma maneira bastante eficaz para a formação de subjetividades, com uma espécie de guia moral que define negativamente o lugar do negro na sociedade oitocentista. Como nos mostra França (1998):

As Vítimas-Algozes põe em cena uma das mais amplas galerias de tipos negros da literatura oitocentista, constituindo uma bela amostragem da imagem que certa parcela da sociedade brasileira - a parcela branca, letrada e detentora de escravos - tinha do africano e de seus descendentes. Desfilam pelas páginas das três histórias que compõem o livro: o negro feiticeiro, o “moleque” traiçoeiro, a escrava assassina, as negras que se amasiam com seus patrões, a mucama lasciva, os negros desocupados dos botequins, os mulatos espertalhões, enfim, um sem número de tipos (...). (Ibid., p. 73)

Para melhor dar crédito às observações sobre o livro “*As Vítimas Algozes*”, proponho uma breve experiência dessa leitura. Estes são alguns fragmentos do segundo conto, intitulado “Pai- Raiol, o feiticeiro”. Acompanhemos o autor:

O escravo africano é o rei do *feitiço*. Ele o trouxe para o Brasil como o levou para quantas colônias o mandaram comprar, apanhar, surpreender, caçar em seus bosques e em suas aldeias selvagens da pátria. Nessa *importação* inqualificável e forçada do

homem, a prepotência do importador que vendeu e do comprador que tomou e pagou o escravo, pôde pela força que não é direito, reduzir o homem a coisa, a objeto material de propriedade, a instrumento de trabalho; mas não pôde separar do *homem importado* os costumes, as crenças absurdas, as idéias falsas de uma religião extravagante, rudemente supersticiosa, e eivada de ridículos e estúpidos prejuízos; (...) Mas o africano vendido, escravo pelo corpo, livre sempre pela alma, de que não se cuidou, que não se esclareceu, em que não se fez acender a luz da religião única verdadeira, conservou puros e ilesos os costumes, seus erros, seus prejuízos selvagens, e inoculou-os todos na terra da proscricção e do cativeiro. O gérmen lançado superabundante no solo desenvolveu-se, a planta cresceu, floresceu, e frutificou: os frutos foram quase todos venenosos. Um corrompeu a língua falada pelos senhores. Outro corrompeu os costumes e abriu fontes de desmoralização. Ainda outro corrompeu as santas crenças religiosas do povo, introduzindo nelas ilusões infantis, idéias absurdas e terrores quiméricos. O negro d'África africanizou quanto pôde e quanto era possível todas as colônias e todos os países, onde a força o arrastou condenado aos horrores da escravidão. No Brasil a gente livre mais rude nega, como o faz a civilizada, a mão e o tratamento fraternal ao escravo; mas adotou e conserva as fantasias pavorosas, as superstições dos míseros africanos, entre os quais avulta por mais perigosa e nociva a crença do *feitiço*. (p. 45)

Encontramos nessas linhas uma crítica à escravidão, é verdade, mas também um olhar para o negro onde a noção de alteridade nunca existiu. O emprego e o conceito dos termos *feitiço*, *crenças absurdas*, *religião extravagante e supersticiosa*, serviam para reduzir as manifestações religiosas de fundamentação africana a leituras exóticas e preconceituosas. Essa forma dominante de interpretação revela uma hierarquização da cultura comprometida com o paradigma da Igreja Católica. A opção por uma nação branca era, portanto, uma decisão econômica, política e cultural por parte das elites dirigentes para assegurar o seu poder e sua hegemonia em nossa formação. A partir de tal hipótese e no diálogo com outros fios culturais, vamos nos aproximar também da obra “*A História Geral do Brasil*” (1948, v. 1) de Adolfo Varnhagen²⁶.

²⁶ Nascido em São João do Ipanema – atual Sorocaba, São Paulo, em 1816. Foi para Portugal em 1822, retornando ao Brasil, em 1840 e entrando para o Instituto Histórico Geográfico em 1841. Encerrou sua carreira em Viena onde veio a falecer em 1878.

Francisco Adolfo Varnhagen teve a sua obra publicada a partir de 1854, e seus escritos expressam o pensamento conservador do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) de sua época. A obra foi dividida em 5 volumes que vão do descobrimento até a Independência do Brasil. Na elaboração de seu estudo, desenvolveu uma rigorosa pesquisa em fontes e documentos inéditos e realizou um exaustivo levantamento de dados em bibliotecas e arquivos. Em razão deste trabalho monumental, voltado para as estruturas de poder dominante, foi agraciado por D. Pedro II com o título de Visconde de Porto Seguro.

Com uma historiografia voltada para o Estado, Varnhagen justificou a escravidão como um processo civilizador para os negros e apontou como brandas as relações sociais escravistas. Varnhagen assumiu, em sua historiografia, uma realidade mestiça, mas com a predominância do elemento branco já que, para ele, a escravidão era percebida como uma possibilidade civilizatória. Para ele, os negros, apesar da escravidão, melhoravam a sua sorte e cresciam socialmente “em contato com gente mais polida e com a civilização do cristianismo” (Ibid., p.264).

Ao discorrer sobre as insuficiências e atrasos do Império nascente, fazia críticas fortes à escravidão e considerava como possível solução para os problemas do país, a fusão das três raças com as possibilidades de um possível branqueamento sobre o qual ele afirmava que

fazemos votos para que chegue um dia que as cores de tal modo se combinem que venham a desaparecer totalmente do nosso povo as características de origem africana e, por conseguinte, a acusação da procedência de uma geração, cujos troncos no Brasil vieram conduzidos em ferros do continente fronteiro, e sofreram os grilhões da escravidão, embora talvez com mais suavidade do que nenhum outro país da América (...) (op. cit., p.203)

No seu trabalho historiográfico, encontramos uma abordagem política e laudatória dos feitos dos portugueses e dos europeus, um discurso de justificações ideológicas do extermínio dos índios e uma imagem dos negros como aqueles que destruíam os costumes, desorganizavam as famílias e

pervertiam a sociedade. Ele expressava, também, obviamente com matizes próprios, a mesma tese de José Bonifácio e Joaquim Manoel de Macedo:

Se os colonos escravos africanos concorriam a aumentar a riqueza pública com o seu trabalho, por outro lado pervertiam os costumes, por seus hábitos menos decorosos, seu pouco pudor, e sua tenaz audácia. A escravidão, como ela foi admitida entre nós, alheia à ternura da família, endurecia o coração dos escravos (...) (Ibid., p. 265)

Portanto, a literatura de Macedo e a historiografia de Varnhagen confirmam a tese de Odália (1977) de que as teorias raciais européias não inauguraram, mas sim, vieram dar um novo suporte ressignificando as idéias racialistas que já existiam por aqui:

Cremos que é o oposto que se dá, isto é, as teorias raciais apenas vieram dar um melhor arcabouço teórico a um sentimento e a uma realidade existente há muito tempo na sociedade brasileira. Elas apenas vinham reforçar o mito da superioridade branca. (p.131)

Podemos, nesse momento, tecer todas as pistas encontradas. Elas nos levam a tessitura de uma história do Brasil que, desde o início do século XIX, de maneira prevalecente, adjetivou os negros como inferiores e excluiu a cultura africana das idéias de modernidade e de civilização. Temos também a notícia que o decreto nº. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia a proibição de escravos nas escolas públicas do país e a possibilidade de instrução para os adultos negros dependia da disponibilidade dos professores²⁷.

Vamos agora avançar para o ano de 1870 para buscar por outras histórias sobre os negros, só que, agora, com o aporte das idéias racialistas que chegam ao Brasil no final do século XIX. Sabemos que, neste cenário, a formação de visões de mundo e de práticas sociais não se limita às experiências de uma racionalidade técnica que se instaura com a modernidade capitalista. O que

²⁷ SEPIR, 2005, p. 7.

temos, também, é a constituição de sujeitos históricos em suas emoções, desejos, valores e sensibilidades.

Vamos construir, a partir de agora, este cenário. Vamos procurar compreender de que maneira as teorias de tema racial se tornam referência na análise dos discursos sobre os negros. Sabemos que a dimensão teórica de cunho racial e a mestiçagem passam no final do século XIX, a explicar os principais problemas do país. As questões de higiene e violência e a associação entre mestiçagem e inferioridade se tornam cada vez mais comuns.

Schwarcz (2004) complementa que, no final do século XIX, a mestiçagem existente no Brasil passa a ser explicada não só de forma descritiva:

mas [também] adjetivada, constituindo uma pista para explicar o atraso ou uma possível inviabilidade da nação. Ao lado de um discurso de cunho liberal, tomava força, em finais do século passado, um modelo racial de análise, respaldado por uma percepção bastante consensual. (p.13)

Muitas das imagens que inúmeros europeus têm do Brasil reforçam uma idéia da impossibilidade de uma nação formada por raças mistas. Muitas das representações construídas pelos viajantes como L. Agassis ²⁸, Gobineau e outros reforçam a idéia de degenerescência. Para muitos viajantes e intelectuais brasileiros, a idéia da miscigenação trazia em seu bojo uma conotação pejorativa em vista da hierarquização promovida pelas doutrinas das raças.

Com essas referências, vamos continuar o nosso trajeto. A entrada dessas teorias raciais no Brasil coincide com muitos acontecimentos políticos e sociais importantes só compreensíveis no interior de tensões e lutas socioculturais e políticas. Em 1871, é promulgada a Lei do Ventre Livre e a Guerra do Paraguai termina em 1870; crescem os movimentos abolicionistas e republicanos; a expansão e o predomínio da cafeicultura transformam o sudeste do Brasil em um centro

²⁸ M. Louis AGASSIS nasceu em Môtier, Suíça, em 28 de maio de 1807 e faleceu em 1873 em Cambridge, EUA. Paleontólogo, médico e especialista em anatomia. Sua viagem ao Brasil foi publicada em 1868.

econômico, político e cultural importante; a imigração européia se efetiva, a industrialização e a urbanização ganham novos contornos.

Neste cenário, o papel do negro colocado ao lado da terra, da matéria prima, das ferramentas, enquanto meio de produção, se torna discutível como aplicação lucrativa frente às novas possibilidades financeiras no setor fabril e de serviços. Nas fazendas de café, o escravo vai se tornando um investimento muito oneroso e o progresso desejado pelo sistema econômico, político e cultural em transformação precisa, agora, eliminar esses trabalhadores da esfera da produção.

Também, neste período, acompanhamos uma redefinição social do significado do trabalho produtivo. Nas cidades, todas as formas de trabalho braçal estão sendo repensadas com outros padrões culturais e, neste espaço, é o imigrante que está sendo absorvido, provocando situações tensas com ex-escravos e seus descendentes.²⁹

É também nos grandes centros urbanos, principalmente a partir de 1870, que vemos as instituições de pesquisa e de ensino discutirem a diferença entre as raças e os perigos da miscigenação como questões essenciais. O ideário positivista-determinista aparece nos modelos de análise dos museus etnográficos, das faculdades de direito e de medicina e dos Institutos Históricos e Geográficos Brasileiros.

Em Pernambuco, começam a surgir as grandes teorias sobre mestiçagens e, em São Paulo, vários projetos de imigração restritivos à entrada de orientais e africanos são implantados. É fácil perceber que a política de imigração do século XIX se assenta na questão do branqueamento. Neste processo, todos os planos de construção de núcleos para povoar o Brasil rechaçam os homens negros, libertos ou escravos. Um dos exemplos é o projeto de autoria do Barão de Paranapiacaba - João Cardoso de Menezes (1827-1915). Com o nome de *Teses sobre a colonização do Brasil*, o projeto faz uma apologia em defesa do imigrante alemão e assume posicionamento contrário aos contratos de trabalho com “bárbaros negros da África”³⁰.

²⁹ SCHWARCZ, 2004, p. 44.

³⁰ DOMINGUES, 2003, p.48.

O discurso médico voltado para a higiene pública e o controle das grandes epidemias também dialoga com a eugenia e com o combate à miscigenação. A raça surge como conceito fundamental nas considerações e diagnósticos médicos e uma série de artigos passam a vincular as epidemias com a população mestiça e negra. Na escola de medicina da Bahia, estudos médicos ligados à criminologia vinculam os traços lombrosianos ao perfil dos mulatos e explicam os estados de embriaguês, alienação, amoralidade e loucura como resultados da miscigenação. A cientificização dos fenômenos ligados ao crime promove uma onda de medições e de exercícios antropométricos jamais vistos.³¹

Esse tipo de discurso científico e determinista aparece também na obra de Euclides da Cunha. Em artigos publicados no jornal “O Estado de São Paulo”, em 1888, ele cita Darwin, Spencer e Comte. Na sua obra, “Os Sertões”, a raça e o meio aparecem como referência de análise e o mestiço aparece sempre como desequilibrado e inferior.³²

Nos primeiros anos depois da Abolição, vamos nos deparar com um decreto de 14 de dezembro de 1890 e uma circular de 13 de maio de 1891, assinados por Rui Barbosa³³, Ministro da Fazenda da época, mandando queimar toda a documentação relativa à escravidão no Brasil. Com o propósito de conferir cidadania aos ex-escravos, negros e mulatos e evitar que houvesse registros que permitissem aos grandes proprietários prejudicados pela perda dos escravos solicitar alguma forma de indenização, a ordem era para que queimassem papéis, livros e documentos diversos.

RUI BARBOSA, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda e presidente do Tribunal do Tesouro Nacional Considerando que a nação brasileira, pelo mais sublime lance de sua evolução histórica, eliminou do solo da pátria a escravidão – a instituição funestíssima que por tantos anos paralisou o desenvolvimento da sociedade, inficionou-lhe a atmosfera moral;
Considerando que a República está obrigada a destruir esses vestígios por honra da pátria, e em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão

³¹ SCHWARCZ, 2001, p. 28 e p. 31.

³² SCHWARCZ, 1987, p. 4.

³³ Rui Barbosa nasceu em 1849, em Salvador e faleceu em 1923, em Petrópolis. Foi deputado, senador, ministro e candidato à presidência da República em duas ocasiões.

brasileira; Resolve: 1º - Serão requisitados de todas as tesourarias da Fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula dos escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na Recebedoria. 2º - Uma comissão composta dos senhores João Fernandes Clapp, presidente da Confederação Abolicionista, e do administrador da Recebedoria desta capital dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá à queima e destruição imediata deles, o que se fará na casa da máquina da Alfândega desta capital, pelo modo que mais conveniente parecer à comissão.

Capital Federal, 14 de dezembro de 1890 (CARNEIRO, 2005, p. 96)

Este gesto oficial carrega um fio fundamental dessa trajetória: “*queimam-se os documentos para abolir os fatos*”. A memória é material e simbolicamente apagada.

Com a abolição e a República, índios e escravos que, pela Constituição de 1824, não eram considerados cidadãos, têm agora direito à cidadania. O país passa também a viver a experiência de um estado laico onde vigora a legalidade de todas as religiões. No entanto, ao observar com cuidado, veremos que dispositivos legais são criados para punir a medicina religiosa e os ritos de cura das religiões africanas, denunciadas como curandeirismo, “*práticas de magia e falsa medicina*”. Temos então, dentro do Estado laico, a base jurídica necessária para a repressão aos terreiros de candomblé e as casas de culto. Batidas policiais, pais de santos perseguidos e presos como feitiçeiros, destruição dos terreiros, são cenas recorrentes no cenário urbano³⁴

A partir de 1903, são executados projetos autoritários de intervenção social que, para além do combate às epidemias da época, vinculam os problemas de higiene e pobreza com a existência da população mestiça e africana, defendendo, muitas vezes, a separação dessa população e a imposição de novos hábitos, costumes e atitudes. O pensamento sanitário-higienista promove uma

³⁴ FARIAS, 2006, p. 151.

verdadeira retirada dos pobres e mendigos das ruas. Muitos miseráveis são apontados como perigosos à ordem social e patologizados³⁵.

Por isso, como nos lembra Santos (2002), o africano e os seus descendentes são retratados nos jornais e nas seções científicas como objeto de estudo ou como exemplo para a comprovação das teorias raciais. Nas seções de notícias, é apresentado ora como assassino, ora como fugitivo, ora como incapaz de viver em sociedade, ora denunciado por práticas de feitiçaria, ora por degeneração (p.129).

Portanto, podemos dizer que as teorias científicas, utilizadas para explicar e entender o Brasil do final do século XIX e início do XX, constroem a trama de uma *História Oficial do Brasil*. Para justificar o atraso e os problemas de um país que se quer moderno e encontrar modelos de explicação para a realidade da nação, muitos intelectuais

dedicaram-se a refletir sobre o que era o século XIX brasileiro e como ele estava deslocado, atrasado, quando visto em contraponto com os países capitalistas mais desenvolvidos (...) Aproveitaram-se dos ensinamentos liberais, positivistas, evolucionistas, darwinistas e outros, para estudar e explicar o que era e como poderia transformar a sociedade, a economia, a população, a cultura, o Estado, a nação. (IANNI, 2004b, p.15)

Não queremos perder de vista como essas teorias, conceitos e idéias dialogam com os interesses específicos de poderes e de dominações e como contribuem para as representações de nação, nacionalidade e de povo brasileiro. Imagens e idéias que, em grande parte das vezes, coisificam e anulam os negros como sujeitos históricos, sujeitos portadores de histórias e de memórias. Eles foram silenciados e estereotipados pelas falas oficiais e pelas ciências. Vamos agora nos aproximar de algumas falas, abordagens e concepções sobre o Brasil e verificar onde e de que forma, os africanos e afrodescendentes aparecem ou desaparecem dessas narrativas, de acordo com idéias e teorias racialistas da época.

³⁵ DOMINGUES, 2004, p.53.

Com o fim da escravidão, começam a vir à luz os trabalhos do renomado médico baiano Raimundo Nina Rodrigues, que inaugura no país um outro modo de abordar a problemática negra. Ele nasceu no interior do Maranhão em 1862, entrou para a faculdade de medicina em 1882 e, na sua trajetória como médico, terminou por ocupar a cátedra de medicina legal em 1895. Ao longo da década de 1880, Nina Rodrigues escreve vários artigos sobre higiene e saúde pública e desenvolve um longo trabalho sobre a lepra no Maranhão. Neste mesmo trabalho, apresenta um quadro classificatório das raças no Brasil.

Em 1894, Nina Rodrigues publicava seu primeiro livro: *As raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil* (1957), conjunto de lições dadas no ano anterior na Cadeira de Medicina Pública e no qual junta sua crescente preocupação com a Medicina Legal ao seu interesse anterior sobre o papel da raça na patologia da população brasileira. O livro, cuja última edição é de 1957, era dedicado a Lombroso, Ferri e Garófalo – “chefes da nova escola criminalista”.

Neste trabalho, critica a prescrição de igualdade no Código Penal Brasileiro e defende a necessidade de um Código Penal específico para negros e mestiços, argumentando que os comportamentos desviantes estavam condicionados pela herança biológica apresentada pelas diferentes raças. No seu estudo, o critério racial utilizado para as análises dos desvios de comportamento servia para comprovar a tese da natural inferioridade dos negros e mestiços. Em 1896, Nina Rodrigues publica também seu primeiro artigo no exterior, *Nègres criminels au Brésil*, na revista editada por Lombroso em Turim.

Com esses dados, Nina Rodrigues deixa claros os diálogos que estabelece com os trabalhos de Lombroso, médico italiano, nosso conhecido especialista nos estudos de antropologia criminal com base em dados antropométricos, como também a sua concordância com as teorias da eugenia de Francis Galton e do darwinismo social. Com essas referências teóricas, Nina Rodrigues é bastante explícito na defesa de que os negros não podem ser tratados em pé de igualdade com os brancos, já que são inferiores biologicamente e, portanto, incapazes de se conduzirem como cidadãos em seus plenos direitos. Vamos escutá-lo:

Nos paizes regidos segundo as formulas das civilizações européas, os negros conservam-se negativos ou atrasados, sempre em eminência de conflito. Não sentem e não comnprehendem a modo dos arianos, assim como anatomicamente não são constituídos a modo delles. Não podem absorver, assimilar, senão uma certa porção da ração *soi disant* regeneradora que se lhes offerece generosa...e ineptamente: o resto é muito indigesto para elles e provoca reacções, que multiplicam o delicto e o crime. (RODRIGUES, 1957, p. 123)

Vamos deter os nossos passos. Registramos que a imagem que Nina Rodrigues apresenta é a do negro inferiorizado pelo cientificismo positivista da época. Um negro visto como objeto da ciência e a mestiçagem estudada como símbolo de degeneração racial e social. Ao fazer um grande inventário das populações negras do Brasil, acabou por apontar diferenças e hierarquias nos grupos de africanos, aprofundando assim as teorias raciais.

Podemos agora deixar um pouco de lado o médico Nina Rodrigues com suas idéias sobre a inferioridade do negro e a degenerescência do mestiço e ir ao encontro do professor de direito e crítico literário, Sílvio Romero, nascido em Sergipe em 1851 e influente nome da Escola de Recife.

Com estudos elaborados em geografia, literatura, folclore, história e política, se dedica a escrever sobre a realidade brasileira. Vamos acompanhá-lo, falando sobre a miséria do povo, a invasão de capital estrangeiro, o imperialismo americano, as necessidades de reforma social no campo e na cidade. Vemos um homem apaixonado por política e bastante temido por sua verve polêmica e truculência verbal. Defende em seus escritos e discursos, a necessidade de mudanças na sociedade, mas não se mostra simpático aos movimentos sociais, depreciando-os muitas vezes, com adjetivos de reprovação e repúdio ³⁶.

Na sua teoria sobre a formação histórica do Brasil, Sílvio Romero, de maneira diferente de Nina Rodrigues - que via no mestiço a inviabilidade da nação - considera a miscigenação uma

³⁶ MORAES FILHO, 1985, p. 211.

condição histórica, um fato que não pode ser escondido e nem lamentado. Dessa perspectiva, defende a teoria das três raças - índia, negra e branca - como formadoras da nacionalidade, mas afirma que é essa última que vai predominar e absorver as outras no longo processo de branqueamento da população³⁷.

Vamos escutar a sua tese da superioridade dos brancos, no processo de miscigenação:

A minha tese, pois é que a vitória na luta pela vida, entre nós, pertencerá, no porvir, ao branco; mas que este, para essa mesma vitória, atentas as agruras do clima, tem necessidade de aproveitar-se do que de útil as outras raças lhe podem fornecer, máxime a preta, com quem tem mais cruzado. Pela seleção natural, todavia, depois de prestado o auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância até mostrar-se puro e belo como no velho mundo (ROMERO, apud MORAES FILHO, 1985, p. 263)

Fica claro que Silvio Romero redefine a questão da mestiçagem não como degenerescência, mas como fato histórico, e que nessa redefinição acaba por destacar os traços da origem africana na nacionalidade do país.

Vamos nos aproximar de suas imagens.

[...] durante mais de três séculos foram chegando levas e levas de africanos robustos, ágeis e domáveis, e foram fundando as fazendas e engenhos, as vilas e as cidades e permanecendo no seio das famílias coloniais [...]. O próprio fato da escravidão serviu para ainda mais vincular os pretos aos brancos. As escravas, e raro era o colono que não as tinha, viviam no seio das famílias ao serviço doméstico. Daí o cruzamento natural; apareciam os mestiços e novos laços se criavam. (ROMERO, apud MORAES FILHO, 1985 p. 267)

³⁷Ibid., p. 262.

Paremos um pouco, antes de seguir adiante, para fazer duas importantes observações. Na primeira, Silvio Romero defende a idéia do negro como elemento importante da história e da nacionalidade brasileira, mas essa idéia é sempre sustentada pela desigualdade natural das raças e pela teoria de que o negro está condenado a desaparecer pela miscigenação embranquecedora. Essa abordagem rompe com a visão anterior, marcadamente negativa quanto à miscigenação, mas reforça a idéia de um futuro possível apenas pelo processo de branqueamento, que poderia ser alcançado pelo fomento a imigração européia.

A segunda observação quer ressaltar que muitas das idéias ligadas ao mito da democracia racial já estão presentes no discurso de Romero: valorização da mestiçagem, as constantes trocas culturais, a harmonia racial, os cruzamentos naturais e o surgimento do mestiço são temas que vão constituir toda a obra “*Casa grande e Senzala*”, de Gilberto Freyre, na década de 1930.

Ouvindo Nina Rodrigues e Sílvio Romero, podemos considerar para a nossa tessitura que os parâmetros ligados à raça fundamentam o campo epistemológico dos intelectuais brasileiros de fins do século XIX e início do século XX.

Deixemos agora Romero, para encontrar e observar Oliveira Viana³⁸ que, em plena década de 1920, retoma as teorias de base racista, que vimos em Nina Rodrigues. Viana propõe uma arianização da sociedade brasileira através do eugenismo via imigração em que “os imigrantes brancos europeus - de raça superior - naturalmente iriam absorver os negros, de raça inferior”³⁹.

Para ele, os negros e mestiços são incapazes de se inserir em qualquer projeto civilizatório. Os brancos, por serem uma raça superior, são destinados a mandar, enquanto que as “raças bárbaras” estão destinadas a trabalhar e obedecer. Essa hierarquização - de um lado, o branco civilizador;

³⁸ Francisco José de Oliveira Vianna nasceu em Saquarema em 1883. Historiador, sociólogo e bacharel em Direito, morreu em 1951, no Rio de Janeiro.

³⁹ DOMINGUES, 2003, p. 261.

de outro, a massa amorfa - é explicada pelas limitações congênitas de raça que impossibilitam aos negros e mestiços transporem qualquer barreira social, avançarem e civilizarem-se⁴⁰.

Para trazer mais elementos à montagem deste cenário e dar outros pontos em nossa tessitura, vamos nos aproximar dos Institutos Históricos Geográficos Brasileiros. São eles os responsáveis por “construir uma história da nação, recriar o passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos”⁴¹. Fundado em 1838, estes Institutos podem ser considerados como o marco da institucionalização da História do Brasil, anterior à história acadêmica das universidades. Vamos observar qual era o lugar dado aos negros em suas narrativas.

Com a missão de escrever uma história para o país, temos o surgimento dos IHGB em vários estados, com grande incentivo oficial para a coleta de documentos sobre a história local, regional e nacional. Em meados do Império, vamos encontrar em suas revistas, um número significativo de artigos voltados para o projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada, sempre dentro de um foco político-causal, patriótico e comemorativo.

Portanto, neste cenário, a História Oficial do Brasil nasce pelas mãos das classes dominantes e comprometidas com a política imperial da Casa de Bragança⁴². Um dos fiéis colaboradores da revista do Instituto é um velho conhecido nosso, o historiador Francisco Adolfo Varnhagen, que publica uma série de artigos que defendem a monarquia, a colonização e a escravidão.

Considerado por muitos como o primeiro historiador nacional, Varnhagen desempenhou no interior do instituto um papel exemplar, com sua pretensão de escrever a história do Brasil. Uma história específica porque monárquica em meio a tantas repúblicas, como também conservadora, já que profundamente vinculada à aristocracia rural dominante e ao próprio Império. (SCHWARCZ, 2004, p. 107)

⁴⁰ MOURA, 1990, p. 211.

⁴¹ SCHWARCZ, 2004, p. 99.

⁴² Op cit, 2004, p. 102.

Dentro do projeto de fundar uma historiografia para o país, temos também a notícia do concurso promovido em 1844 pelo Instituto para selecionar o melhor trabalho sobre como deveria ser escrita a história do Brasil. É vencedor o trabalho do alemão Karl von Martius⁴³ que apresenta como linha mestra para um futuro projeto historiográfico nacional, a valorização das três raças em que cabe ao branco o lugar de agente civilizador.

Não é por acaso que o seu texto é premiado. Martius elabora um discurso cronologicamente organizado e hierarquizado dos fatos do passado, dando aos acontecimentos históricos um sentido na direção da civilização. O tema da convivência harmônica das raças é apresentado com o branco no lugar central da cena, ocupando o papel de desbravador e de bandeirante. O espaço reservado ao negro é de incômodo e de exclusão, como ele mesmo nos relata:

[...] tanto fez a influência da civilização e cultura da velha e educada Europa para remover deste ponto da colônia os característicos da selvageria americana, e dar-lhe cunho de civilização avançada. Língua, costumes, arquitetura e afluxo de produtos da indústria de todas as partes do mundo dão à praça do Rio de Janeiro aspecto europeu. O que, entretanto, logo lembra ao viajante que ele se acha num estranho continente do mundo, é, sobretudo a turba variegada de negros e mulatos, a classe operária com que ele topa por toda parte, assim que põe o pé em terra. Esse aspecto foi-nos mais de surpresa do que de agrado. A natureza inferior bruta desses homens importunos, seminus, fere a sensibilidade do europeu que acaba de deixar os costumes delicados e as fórmulas obsequiosas de sua pátria. (KARL VON MARTIUS apud SALGADO GUIMARÃES, 1998 p. 91)

Neste enfoque e nos anteriores, foram sendo produzidas, ao longo do tempo, representações depreciativas relativas à história dos negros no Brasil. Suas histórias tendencialmente são eliminadas do conhecimento considerado civilizado, ou surgem a partir de uma perspectiva evolucionista, racista e etnocêntrica.

⁴³ Karl Friedrich Philipp VON MARTIUS nasceu em Erlangen em 1794 e veio a falecer em Munique em 1868. Chegou ao Brasil em 1817, com 23 anos, em uma missão austríaca. Como resultado do seu trabalho, temos a obra “Flora Brasiliensis” com 22.767 espécies catalogadas.

Nesse percurso, a história da nação foi em grande parte laudatória de uma só história, de uma só etnia e de seus valores. Para as idéias de civilização, progresso e ordem, pouco espaço há aos africanos/escravos e seus descendentes. Inferiorizada na prática e na teoria positivista, a história dos negros não coube dentro de um projeto de nação brasileira. E é exatamente essa História Oficial, a não-história dos negros, que vamos encontrar de forma prevalecente nas escolas. Cabe então continuar a recolher os fios que estão nos potencializando a produção dessas memórias.

1.3 A construção pedagógica das representações oficiais: o livro didático e o ensino da história

Com o Governo Imperial, surge a necessidade de formar quadros políticos e administrativos para o país e com esse objetivo, observamos a fundação de faculdades, escolas primárias e secundárias. Para auxiliar os professores, surgem também os manuais didáticos como instrumentos pedagógicos fundamentais dos professores que tinham como principal intenção, civilizar e instruir.

Caminhando mais devagar, vemos que, em 1838, mesmo ano do surgimento dos Institutos Históricos Geográficos Brasileiros, o colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, torna obrigatório os estudos históricos no currículo a partir da sexta série.

Para ampliar o nosso cenário e procurar pelos fios das representações dos negros, vamos dialogar com um dos primeiros manuais didáticos de história e para isso vamos nos aproximar da obra didática de alguém que já conhecemos, Joaquim Manuel de Macedo, o escritor de “*A Moreninha*” e “*As Vítimas e Algozes*”.

Vamos nos lembrar que Macedo era membro atuante do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, instituição cultural e simbólica do Império e da República dos primeiros anos, e professor do Colégio D. Pedro II. Macedo escreve os seus manuais didáticos sob encomenda do governo Imperial. O primeiro manual foi escrito em 1861 para o 4º ano do Colégio Pedro II. O segundo foi revisto em 1863 para o 7º ano e o terceiro foi adaptado em 1865 para as escolas primárias do país.

O livro “*Lições de História do Brasil*” (Macedo, s/d) que pude manusear, não apresenta prefácio, prólogo ou introdução que traga com maior força, para a nossa trajetória, a voz do autor nos diálogos com professores e alunos. Mas sabemos que Macedo pertence à elite intelectual e política do Império e podemos inferir que as peculiaridades da produção, circulação e uso de suas obras já definem muito da visão de história que vai apresentar para os colégios destinados à formação das elites da época. Bittencourt (2004) esclarece que:

Não é por mero acaso que encontramos na lista do IHGB vários nomes de professores do Colégio Pedro II e muitos deles foram os responsáveis pelas mais conhecidas e divulgadas obras didáticas destinadas ao curso secundário. Tais autores possuíam, portanto, estreitas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado, não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam “no lugar” onde este mesmo saber era produzido (p. 475)

Entre 1870 e 1880, de acordo com Bittencourt, o ensino elementar começa a crescer e aumenta a necessidade de livros didáticos que trouxessem para os professores um método de ensino e o conteúdo da disciplina. Como a formação se fazia na maioria das vezes na prática, os livros, além do conteúdo científico, deveriam trazer a vivência da sala de aula (Ibid., p. 480)

Nesse sentido, os livros de maior sucesso eram os provenientes “das aulas” dos professores. Podemos dizer que o livro de Joaquim Manuel de Macedo se enquadrava nessa categoria, pois “*Lições de História*” nasceu de suas aulas no Colégio Pedro II e inovava pelos exercícios e atividades pedagógicas no final de cada capítulo (op.cit., p. 483).

O livro teve 11 edições: a primeira é de 1861 e a última, de 1924. Os capítulos foram atualizados duas vezes por Olavo Bilac⁴⁴, a primeira atualização traz fatos que remontam a 1905 e a segunda, até 1914. O livro é atualizado novamente pelo professor Rocha Pombo⁴⁵, que o complementa até

⁴⁴ Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac nasceu no Rio de Janeiro em 1865 e veio a falecer em 1918. Jornalista e poeta parnasiano consagrado no seu tempo. Os poetas conservadores diziam que sua veia poética já estava no nome. Nele encontramos exatamente 12 sílabas, o que marca, na poesia parnasiana, o “verso dos versos”, o verso mais precioso: o *alexandrino*.

⁴⁵ José Francisco da Rocha Pombo, nasceu no Rio de Janeiro em 1857 e veio a falecer em 1933. Jornalista, professor, historiador e escritor

1917 e depois, até 1923. Temos, portanto, 73 anos de circulação, nas salas de aula, das concepções de história do Brasil e de nação, definidas pelo mesmo compêndio.

Revendo as “Lições”, confirmamos a valorização de uma história nacional organizada de uma perspectiva positivista compartimentalizadora, harmoniosa, factual e linear concebida como política, em uma perspectiva dominante. Para escrever seu manual didático, Macedo dividiu a história em diversas lições que são marcadas por datas, nomes próprios e lutas em defesa da integridade territorial do Brasil.

Os quatro primeiros capítulos tratam do descobrimento e das expedições de exploração, reforçando a idéia de uma unidade nacional administrativa e territorial; o quinto e sexto capítulos, sob o título *O Gentio do Brasil*, fazem a descrição detalhada dos *caracteres physicos dos selvagens* e das suas *relações sociais*. As descrições estão no tempo passado do verbo e muitas vezes, marcadas pela negação, como, por exemplo: *não tem polícia, não conheciam artes, nem sciencias, nem industria, não tem religião* (p. 50). Temos depois os capítulos sobre as capitânias hereditárias e os Governos Gerais, seguidos de mais sete capítulos sobre a invasão holandesa. Dentro de um enfoque estritamente político voltado para o poder dominante, nada é falado sobre a escravidão e o trabalho servil.

É somente na lição 25, com o título “*Destruição de Palmares*”, que vamos encontrar uma primeira referência aos negros na história do Brasil. Os parágrafos são poucos e breves. O autor anuncia a existência do quilombo e glorifica a sua destruição pelo paulista Domingo Jorge Velho.

Os negros só voltam a aparecer, por ocasião da abolição, na lição 38. O texto informa brevemente que o Brasil foi o último a decretar a emancipação dos escravos e apresenta um pequeno histórico sobre as leis que antecederam a abolição. A abordagem do movimento abolicionista e da libertação dos escravos menciona a generosidade dos senhores. Nessa obra, nada se fala sobre as resistências indígenas e africanas e valoriza-se a sujeição “pacífica” do negro na escravidão.

Depois deste breve capítulo, o livro segue até o ano de 1914, mantendo sua abordagem cronológica e política sobre os governos republicanos de Marechal Deodoro da Fonseca,

Marechal Floriano Peixoto, Prudente de Moraes, Dr. Campos Salles, Rodrigues Alves, Affonso Penna, Marechal Hermes da Fonseca.

Temos, portanto, neste manual, um enfoque que valoriza a questão política, administrativa e territorial do Brasil e que exclui de suas preocupações a questão da formação do “povo brasileiro”. Não existe a intenção de “dar” um outro lugar ao negro nesta narrativa, que não seja o quase acidental e superficial.

Tendo conhecido o manual didático de Macedo e confirmado os silêncios nele presentes relativos aos negros, vamos observar, com a ajuda de Nadai (1992-93), alguns fios de história contados pelos manuais do início do século XX.

O enfoque destes manuais do início do século XX volta-se à formação do povo brasileiro, dando veracidade a uma imagem de nação construída na colaboração de europeus, africanos e nativos. Os livros didáticos de história passam a legitimar o discurso da harmonia e da convivência sem conflito dos diferentes grupos étnicos que formam a nação. As questões e preocupações dos programas, currículos e produções didáticas

[...] giravam, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação. Em outras palavras, procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa, como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções pela ação. Portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas em suas especificidades etno-culturais eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/europeu e cristão. (p. 25)

O que percebemos nesse cenário é que, na tessitura dos fios já recolhidos, os negros reaparecem no imaginário escolar dominante como elementos formadores da nação, porém ocupando o mesmo lugar “menor”, seja por *sua inferioridade de raça* ou por *sua impossibilidade civilizatória*.

O ensino dessa história oficial apenas confirma em grande parte das vezes os sujeitos brancos na construção e organização da pátria. Nesse trajeto, o fio condutor do processo histórico brasileiro continua situado nos brancos colonizadores e a herança civilizatória dos negros é sistematicamente negada.

A nossa tessitura nos leva também à constatação de que, no final do Império e nas primeiras décadas republicanas, coube, sobretudo, aos professores, construir um sentimento de nação e uma história concebida como memória nacional, única e homogênea. Temos aqui a construção de uma memória vista como acesso, como meio, para se chegar a uma determinada história do Brasil. Uma “memória historicizada”, memória convertida em objeto de uma narrativa oficial do Brasil. Memórias muitas vezes, ufanistas, comprometidas com a manutenção do *status quo* e que se utilizavam do esquecimento – complemento indispensável da memória – como forma de ocultação e de injustiça em relação aos outros, aos diferentes, aos negros (Galzerani, 2005)

Com o objetivo de modelar um cidadão patriótico, o passado é ensinado como homogêneo, os personagens históricos aparecem restritos à elite branca. Neste cenário, os alunos são estimulados a aprender que o povo brasileiro é formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros e que deve prevalecer a idéia da ausência de preconceitos raciais no interior de uma sociedade sem conflitos. Na constituição desta memória histórica, aos negros cabem poucas páginas, ora como escravo, ora como vencido, ora com sua cultura transformada em folclore.

Voltando agora ao que foi tecido, temos que, desde a Independência do Brasil, existe um discurso oficial sobre o negro eminentemente racial, tanto nas verdades médicas divulgadas como no olhar dos estrangeiros sobre o Brasil. Nina Rodrigues, médico, discursa sobre a degenerescência do negro e do “mestiço” e apresenta uma proposta de código penal diferente para os negros. Sílvio Romero, professor e ensaísta, considera a miscigenação um fato indiscutível e recupera um lugar para o negro na sociedade brasileira. Mas é o negro visto sempre como inferior ao branco. Oliveira Vianna, historiador, retoma as teorias de base racista e defende que os negros e os *mestiços* são incapazes de qualquer projeto civilizatório.

Nesse contexto, temos também a formação dos Institutos Históricos e Geográficos e na sua produção científica vemos o nascimento de uma História Oficial do Brasil. Uma história que expressa todas as idéias racistas de sua época, em que o fio condutor do processo histórico continua situado no colonizador português no qual a herança civilizatória do negro é apagada.

E também é esta a história que é ensinada em grande parte das vezes nas escolas.

Temos a elaboração de um conhecimento positivista e utilitarista que, ao hierarquizar os saberes, definiu o conhecimento científico como o único possível e legítimo. Nesse contexto, muitos saberes foram sendo desqualificados e ignorados. Muitos olhares e sentimentos foram moldados. Muitas histórias foram escondidas. Será possível ir ao encontro do que foi ignorado e não sobreviveu? Do que foi narrado, mas esquecido? É possível superar o drama da modernidade capitalista? Walter Benjamim nos ensina que sim. Vamos conhecê-lo e escutá-lo.

CENÁRIO 2 - SER NEGRO NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX: AS HISTÓRIAS A CONTRAPELO.

O EXÍLIO COMEÇA COM O ESQUECIMENTO E A LIBERTAÇÃO COM A MEMÓRIA (BAAL SHEN TOV)

2.1 - Walter Benjamin e os fios de outras histórias

Walter Benjamin nasceu em Berlim em 1892. Filho de um comerciante judeu abastado, sua infância transcorreu em um meio privilegiado. A adolescência, preenchida com leituras de autores como Nietzsche, foi marcada pela adesão aos ideais socialistas. Estudou Filosofia em Berlim, Munique e Freiburg e doutorou-se em Berna (Suíça) no ano de 1919, com a tese *A Crítica de Arte no Romantismo Alemão*.

Jovem, viveu uma Alemanha marcada por uma profunda tradição antidemocrática e às voltas com as manifestações de um movimento operário insatisfeito. Viveu, entre os anos de 1892 e 1940, uma Europa marcada pelo fortalecimento dos trabalhadores, pelas impossibilidades das revoluções socialistas, por uma Primeira Guerra Mundial e, por fim, conviveu com os horrores do nazismo e com a irrupção da Segunda Guerra mundial.

No começo do século XX, o Partido Social Democrático dos Trabalhadores Alemães se tornou o maior partido da Alemanha. Em termos empíricos e pragmáticos, o pensamento marxista aproximou-se das doutrinas evolucionistas e cientificistas de Darwin e Spencer e os socialistas alemães passaram a abandonar a dimensão filosófica da reflexão de Marx para se apoiarem em uma dinâmica econômica estritamente objetiva e entusiasmada com as perspectivas do progresso.⁴⁶

Muitos dos textos de Benjamin revelam sua preocupação com uma história comprometida com as “ilusões do progresso” que dominam o pensamento hegemônico da esquerda alemã e europeia

⁴⁶ KONDER, 1999, p. 11.

nas primeiras décadas do século XX. Para Benjamin, o marxismo social-democrata acabou por se transformar em *uma mistura de positivismo, evolucionismo darwiniano e culto ao progresso*, apagando a dimensão dialética da história⁴⁷.

Konder (1999) confirma que o fortalecimento da social-democracia, a negação do pensamento dialético e o prestígio das ciências naturais só serviam, no entendimento de Benjamin, para ocultar a exploração capitalista. Os operários, de acordo com *os critérios evolucionistas, inspirados em leituras apressadas de Darwin*, entendiam que a sociedade, passando por estágios sucessivos de evolução e de desenvolvimento das forças produtivas, chegaria de maneira quase automática, à libertação (p. 90).

Diante deste esquema determinista, a dinâmica da história perdia a sua dimensão dialética, pois a idéia de que o desenvolvimento das forças produtivas sempre empurra a história para frente, em um movimento contínuo e linear era, de acordo com Benjamin, uma idéia enganadora. Benjamin se preocupa em mostrar as rupturas da história e como ela poderia sempre ter sido diferente. Para não nos iludirmos com as representações usuais do passado, diz ser necessário *escovar a história a contrapelo*⁴⁸.

Para resistir às ilusões da modernidade e do progresso, Benjamin também constrói o conceito teológico de redenção (libertação). Este conceito significa a possibilidade de rememoração, pela pesquisa histórica, das vítimas do passado. Essa rememoração deve promover a reparação (redenção) do sofrimento pela iluminação dos projetos que não foram realizados. É uma relação entre presente e passado que nega as idéias de progresso ou de causalidade.⁴⁹

Com essa postura metodológica, Benjamin se coloca frontalmente contrário à concepção historicista/positivista da história em que um pretense historiador neutro representa o passado da forma como ele aconteceu. Esse passado surge como uma acumulação de conquistas e tem como resultado uma história só dos vencedores. Como mostra Löwy (2005), o método benjaminiano nos coloca

⁴⁷ LÖWY, 2005, *passim*.

⁴⁸ *Op. cit.*, *passim*.

⁴⁹ *Ibid.*, *passim*.

contra a visão evolucionista da História como acumulação de “conquistas”, como “progresso” para cada vez mais liberdade, racionalidade ou civilização, ele a percebe “de baixo”, do lado dos vencidos [...] (p.130).

A rememoração tem como propósito a construção de constelações que ligam o presente ao passado. Essas constelações saltam do contínuo da história e se transformam em mônadas que, como explica Lowy, são momentos *concentrados da totalidade histórica*, ou, nas palavras de Leibniz, *um reflexo de todo o universo*. São momentos em que o passado, pela rememoração, se une ao presente pela ação redentora. Löwy explica que, para Benjamin,

o passado espera do presente a sua redenção, para que cada vítima do passado possa se salvar do esquecimento e ser rememorada e reconhecida como alguém importante e portadora de esperança utópica. (Ibid., passim)

Benjamin insiste sobre os ancestrais vencidos. Para ele, segundo Löwy, *não há luta pelo futuro sem memória do passado*, a memória viva e concreta dos ancestrais martirizados. Não se trata de uma rememoração que leve à lamúria, à melancolia, ao ódio ou vingança, mas de uma rememoração como fonte de energia para as lutas do presente.

Pela rememoração, o passado permanece aberto. E são as lutas que acontecem no presente que colocam em cheque as vitórias históricas dos vencedores, enfraquecendo o poder dos opressores, tanto do passado como dos tempos atuais. Sabemos, como proclama Löwy (2005), que

diante da história dos vencedores, da celebração do fato consumado, das rotas históricas de mão única, da inevitabilidade da vitória dos que triunfaram, é preciso retomar essa constatação essencial: cada presente abre uma multiplicidade de futuros possíveis.[...] O futuro pode reabrir dossiês históricos “fechados”, “reabilitar” vítimas caluniadas, reatualizar esperanças e aspirações vencidas, redescobrir combates esquecidos, ou considerados “utópicos”, “anacrônicos” e “na contramão do progresso”. Dessa maneira, a abertura do passado e a do futuro estão estreitamente associadas. (p. 158)

Se durante séculos, a história oficial da descoberta, da conquista e da evangelização foi praticamente a única a ocupar o cenário político e cultural, é necessário saber ler uma outra

história. Para poder ler uma outra história, é necessário *escová-la a contrapelo, se opor à tirania do real e nadar contra as ondas da história*. Escovar a história a contrapelo significa ser solidário com aqueles que caíram sob os pés do cortejo triunfal, em direção à civilização, ao progresso e a modernidade. Para Löwy (2005), o imperativo *escovar a história a contrapelo* tem duplo significado para Benjamin:

Histórico: trata-se de ir contra a corrente da versão oficial da história opondo-lhe a tradição dos oprimidos. Desse ponto de vista, entende-se a continuidade histórica das classes dominantes como um único e enorme cortejo triunfal, ocasionalmente interrompido por sublevações das classes subalternas. Político: a redenção/revolução não aconteceu graças ao curso natural das coisas, o “sentido da história”, o progresso inevitável. Será necessário lutar contra a corrente. Deixada à própria sorte, ou acariciada no sentido do pêlo, a história somente produzirá novas guerras, novas catástrofes, novas formas de barbárie e de opressão. (p. 74)

Portanto, o passado não está morto ou definitivamente terminado...

Para construir com o passado uma relação viva, vamos atrás do que poderia ter acontecido, daquilo que foi dito, feito e sonhado, mas esquecido. Vamos ao encontro de outras histórias e de outros narradores.

2.2 - Os africanos e afro-descendentes na voz de Manuel Querino

**É PRECISO TECER NA TRAMA DO PRESENTE OS
FIOS DA TRADIÇÃO QUE SE PERDERAM DURANTE
SÉCULOS. (WALTER BENJAMIN)**

No período de que vai de 1870 a 1930, como vimos no primeiro cenário, a perspectiva da desigualdade entre os povos e da qualificação das diferenças ganha, no Brasil, a dimensão teórica

de cunho racial, e a mestiçagem passa a ser apontada como a causa dos problemas do país. Os problemas de higiene e a associação entre mestiçagem e inferioridade se tornam cada vez mais evidentes.

Acompanhamos os escritos e reflexões sobre o Brasil nas vozes de Silvio Romero, Nina Rodrigues e Oliveira Viana, que confirmam com matizes próprios, os referenciais positivistas do final do século XIX e tendem reforçar as idéias racistas de branqueamento / superioridade da raça branca ou branqueamento / degenerescência.

Nesse mesmo período, vamos encontrar Manuel Querino, filho de pais africanos livres, nascido em 1851, na cidade de Santo Amaro da Purificação, na Bahia. Quando seus pais morreram, Manuel Querino teve como tutor o bacharel Manuel Correia Garcia, professor da Escola Normal e seu padrinho foi o Conselheiro Manuel Pinto de Souza Dantas, chefe do Partido Liberal na Bahia. Querino conquistou a escolarização básica e depois de se afastar um tempo da Bahia para seguir carreira militar, ingressa em 1872, no Liceu de Artes e Ofícios sob a tutela do professor e artista espanhol Miguel Navarro y Cañizares matriculando-se no curso de desenho, onde se formou no ano de 1882.

Na sua trajetória em Salvador, foi professor de desenho do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e também no Colégio de Órfãos de São Joaquim, além de ser funcionário público da Secretaria de Obras por vinte e três anos, de 1893 a 1916. Foi político republicano, liberal e abolicionista. Funda os periódicos *A Província* e *O Trabalho*. Participa da criação da Liga Operária Bahiana em 1876 na luta pelos direitos sociais e políticos dos trabalhadores negros. Esteve na “Liga Operária Bahiana” (1876), na “Sociedade Protetora dos Desvalidos”, na “Irmandade de Nossa Senhora da Conceição do Tororó” (1884), na “Irmandade do Rosário dos Pretos”, na “Sociedade Monte Pio dos Artistas” (1894), no “Liceu de Artes e Ofícios”, na “Sociedade Beneficente Auxílio Fraternal” (foi presidente de sua Assembléia Geral em 1898).

Foi sócio-fundador e honorário do “Instituto Geográfico e Histórico da Bahia” (1894) e correspondente do “Instituto do Ceará”; sócio da “Sociedade Bahiana dos Patriotas”; benfeitor da “Filantrópica dos Artistas”; remido distinto da “Sociedade Bahiana de Caridade”; sócio efetivo

do “Centro Operário”, da “Beneficente do Professorado Bahiano”, do “Grêmio Literário”; Capitão da “Guarda Nacional” e sócio-fundador da “Associação de Oficiais”. Foi condecorado com a medalha da “Campanha Abolicionista da Bahia” e sócio correspondente da “Exposição de Arte Religiosa de Petrópolis”.

Algumas de suas obras foram: “Artistas baianos” (1909); “As artes na Bahia” (1909); “Bailes pastoris” (1914); “A raça africana e os seus costumes na Bahia”, nos Anais do V Congresso Brasileiro de Geografia (1916); “A Bahia de outrora” (1916) e “O colono preto como fator da Civilização Brasileira” (1918). Também produziu dois livros didáticos: “Desenho Linear das Classes Elementares” e “Elementos de Desenho Geométrico”. Sua obra mais conhecida no Brasil, “A Arte Culinária na Bahia” foi lançada em 1928, cinco anos depois de sua morte. O livro ilustrado “Costumes Africanos no Brasil” (Rio de Janeiro, 1938), organizado por Artur Ramos, reúne vários trabalhos de sua autoria⁵⁰.

Na montagem desse cenário, nos chama a atenção essa variedade de lugares por onde Querino circulava. Sem dúvida, era alguém bastante envolvido nos grandes temas de seu tempo, mas muitas questões ficam em aberto neste instante. Como se dava sua inserção em todos estes espaços? Como as idéias racialistas acompanhavam a sua trajetória de homem público, militante, artista e professor, uma qualificação rara numa época em que em torno de 80% da população livre era analfabeta?

Para o âmbito desse trabalho, na procura dos fios sobre a história dos negros, no contexto do “racismo científico” que predominava no século XIX e no início do século XX, o grande destaque deste cenário é a abordagem de Manuel Querino das temáticas que envolvem os africanos, seus filhos e netos. Manuel Querino destaca a contribuição do africano e seus descendentes na História do Brasil de maneira muito diferente dos estudos do seu contemporâneo Raimundo Nina Rodrigues que, ao escrever sobre a questão do negro, na mesma Salvador de Querino, destaca a inferioridade biológica deste grupo.

⁵⁰ Gledhill, 2008, *passim*.

Um exemplo bastante pontual são as observações que Querino e Rodrigues fazem sobre um clube de carnaval fundado por afro-descendentes nos finais do século XIX, em Salvador, conhecido por *Pândegos d'África*. Vale ressaltar que Manoel Querino, em 1900, presidia esse clube.

De acordo com Querino, esse grupo enfatiza a africanidade nas suas folias e as mulheres africanas que acompanhavam o cortejo “eram tomadas de verdadeiro entusiasmo, cantavam, dançavam e tocavam durante todo o trajeto, numa alegria indescritível”.

Já para Rodrigues (1988), o desfile dos *Pândegos d'África* era acompanhado por uma “multidão de negros e mestiços cantando cantigas africanas, sapateando as suas danças (...) em uma exibição da África inculta que veio escravizada para o Brasil”

Em 1889, Querino dedica parte de seu tempo à publicação de livros e artigos, abordando temas relacionados aos costumes e à cultura dos negros de Salvador. Os seus textos nos chamam atenção ao valorizar os trabalhadores simples da cidade e também possibilitar outro enfoque para a história dos negros.

Vamos nos aproximar de um de seus livros, publicado em 1909, com o nome de “*Artistas Bahianos - Indicações Biográficas*” (Querino, 1909). A obra é uma bonita edição feita pela Imprensa Nacional do Rio de Janeiro e dedicada ao “*Excelentíssimo Senhor Dr. Miguel Calmon du Pin e Almeida. Exemplo e estímulo da mocidade estudiosa*”. E também “*À Memória de Lellis Piedade. Jornalista Bahiano. Preito de homenagem e admiração do seu antigo discípulo*”.

Nesse livro, Querino nos apresenta um inventário dos profissionais ligados à arte em Salvador. Escreve cento e noventa e quatro pequenas biografias de artistas, dos séculos XVIII e XIX, entre escultores, pintores, estofadores, marceneiros, entalhadores, pedreiros e músicos. Ao trazer a voz do seu grupo de pertencimento, os artistas com os quais convivia, também se inscreve na obra e apresenta a sua própria biografia. Seus aprendizados, dificuldades e realizações são anunciados com a rapidez de um raio na malha de hierarquias sociais na qual se assentava a sociedade escravista. O texto é apresentado em terceira pessoa, mas são dele as escolhas sobre como gostaria de ser lembrado, entre os outros artistas baianos.

Manuel Raymundo Querino

Nasceu a 28 de julho de 1851, na cidade de Santo Amaro da Purificação. Aluno do Lyceu de Artes e Officios, ahi estudou preparatórios e no Collégio Vinte e Cinco de Março. Com a retirada do professor Cañysares para fundar a Escola de Bellas – Artes, acompanhou a seu mestre, matriculando-se na secção de architectura. Frequentou as aulas de arithmetica, álgebra, geometria, desenho industrial, desenho de figuras, ornato e sombra, geometria descriptiva, elementos de architectura civil e, concluídos os exames dessas matérias, recebeu, em abril de 1882, o diploma de desenhista da secção de Architectura. Em 1883, matriculou-se no curso de architectos em abril do mesmo anno, fez exames de trigonometria rectilinea, perspectiva, theoria da sombra e da luz, mecânica elementare, sendo levadas em conta as matérias do curso de desenhista, obteve a aprovação plena no 1º anno e distincta no 2. matriculou-se no 3º anno de architecto, frequentando as aulas de machinas simples, a vapor e hydraulicas, empregadas nas construções civis, composição de edificios e historia da architettura, no ano de 1884 não prestou exames do 3º ano por falta de quem leccionasse a cadeira de resistência dos materiaes e estabilidade das construcções. Devido a essa circumstancia não recebeu o diploma de architecto. Frequentou ainda as aulas de anatomia das formas do corpo humano, esthetica e historia das artes, cópia de gesso e pintura a óleo.

Foi premiado com a menção honrosa e duas medalhas de prata, pela escola de Bellas-Artes, e nomeado membro do jury na Exposição de 1885. No Lyceu de Artes e Officios obteve medalhas de bronze, prata e ouro. Tem escripto: Modelos de casas escolares adaptadas ao clima do Brasil, apresentados ao Congresso Pedagógico do Rio de Janeiro, em 1883, acompanhados de desenhos explicativos; Desenho linear das classes elementares, mandado admittir nas escolas por deliberação do Conselho Municipal da Capital: elementos de Desenho Geométrico, comprehendendo noções de perspectiva linear, theoria da sombra e da luz, projecções e architectura, no prelo. Actualmete lecciona desenho industrial em colleguis e casas particulares, Lyceu de Artes e Officios, Collegio dos Orphãos de S. Joaquim e é official da Directoria de Obras Publicas do Estado. Auxiliou a seu mestre Cañ ysares na pintura do actual panno de bocca do theatro S. João e ao professor Manoel Lopes Rodrigues, nos trabalhos da egreja de Nossa Senhora da Graça. Tem-se encarregado da pintura de casas publicas, particulares, bondes, do Hospital de Santa Casa de Misericórdia e do panno de bocca de um pequeno theatro, com 20 palmos por 46.

Ao conhecer Querino pela sua própria apresentação, falta saber que, entre tantas atribuições, Querino gostava de sentar-se com os velhos africanos, com pais e mães-de-santo, no terreiro do candomblé *Gantois* ou em sua casa, no Matuto Grande, para escutar e saber sobre “os mistérios das suas práticas religiosas e mágicas e das tradições do continente negro aqui diluídas”.⁵¹ Neste gesto de Querino, o que nos aproxima é a sua disponibilidade em sentar-se com os velhos africanos, velhos narradores, para escutar suas histórias.

Ao narrar às histórias que escutou, Querino vai recriando imagens do seu lugar de origem. Os sentidos de se denominar *nagô*, *jeje* ou mesmo africano se agitam na narrativa. Vamos, neste capítulo, acompanhar Querino e, por ele, escutar e encontrar outras histórias sobre os africanos, seus filhos e netos. Serão elas histórias a contrapelo?

2.2.1 A raça africana e seus costumes no Brasil

Em 1916, no 5º Congresso Brasileiro de Geografia, Manuel Querino inicia o seu texto “*A raça africana e seus costumes na Bahia*” (1988 [1938]), denunciando o descaso com os estudos referentes aos usos e costumes dos africanos entre nós e completa, estudos “apenas iniciado pelo malgrado professor Nina Rodrigues” (p. 22).

Querino se propõe a realizar os estudos, mas “*apenas como um esboço, uma como tentativa*” dos usos e costumes da raça africana (p.22). Querino revela ter conseguido informações seguras sobre a religião das tribos que se extinguíram no Brasil, apesar da reserva que os velhos africanos têm em relação às suas *práticas feiticistas*.

Para Querino, a pesquisa deveria compreender os africanos, pois, apesar do “caldeamento” da população brasileira, não se poderia desprezar o estudo dos usos e costumes desta raça. Ele explica: “as nossas investigações compreenderam os próprios africanos e estenderam-se aos seus descendentes mais diretos, indivíduos sabedores das práticas religiosas dos ascendentes” (p. 22).

⁵¹ QUERINO, 1988. Trecho da introdução escrita por Arthur Ramos.

Vivendo em um momento de predominância das idéias racialistas, Manuel Querino se manifesta contra o preconceito e o discurso da inferioridade do negro e atribuía o seu atraso a questões sócio-culturais e nunca a inferioridade nata da raça. Para ele, foi o português que fez do africano e seus descendentes uma “*maquina inconsciente de trabalho*” e “*um instrumento de produção*” (p.23). Ele protestava:

E aproveitando o ensejo, deixamos aqui consignado o nosso protesto contra o modo desdenhoso e injusto por que se procura deprimir o africano, acoimando-o constantemente de boçal e rude, como qualidade congênita e não simples condição circunstancial, comum, aliás, a todas as raças não evoluídas. (Ibid., p. 22)

A voz de Querino protesta contra as idéias que apontam para a boçalidade e a rudeza do africano como qualidades congênitas da raça e afirma que, embora os descendentes da raça negra tenham sido aviltados, insultados e perseguidos pela escravidão, jamais perderam suas qualidades inatas e afetivas. Para ele, embora muito dos costumes africanos tenham desaparecido por “*incompatíveis com o cristianismo dominante*”, também fincaram raízes profundas na nossa sociedade e se infiltraram sutilmente “*através da massa cosmopolita das nossas populações*” (p.24).

Querino decide iniciar suas narrativas, construídas historicamente pelas pesquisas com os velhos africanos, falando dos nagôs da África Central. Divide suas histórias em dois momentos: “Nos sertões africanos” e “Na América portuguesa”, onde, de forma rápida, desenvolve pequenos quadros:

culto feiticista; os orixás; gunucô; o peji; o inhame novo; o ifá; olhar ou adivinhar; a festa da mãe-d’água; dar comida à cabeça; fazer santo; quizila; cair no santo; despachar o santo; a pedra de Santa Bárbara; lavagem das canoas; a troca da cabeça; despacho; do ebó; fazer feitiço; o ogô; a procissão; a pragmática; a indústria; a lenda; característico das diversas tribos; tirar a mão da cabeça; do carnaval; dos funerais; dos instrumentos músicos; dos malês; fazer sala; a missa dos malês (sara); o casamento malê (amure); o jejum do malê; a revolta de 1835 e um apêndice - Candomblé de caboclo.

As notícias são resumidas e nos falam dos costumes “das tribos africanas, tais como se ainda observam em terras dos sertões do Niger e do Congo” (p. 23). Ele explica:

passamos agora a dar notícia resumida de alguns costumes das tribos africanas, tais como se ainda observam em terras dos sertões do Niger e do Congo, notícias que colhemos de velhos e respeitáveis e que nô-la deram sem reservas nem subterfúgios, porque em nós estas pessoas não viam mais do que um amigo de sua raça, ou quem, com sincera simpatia, sempre respeitou e soube fazer justiça à gente que o cativo aviltou, insultou e perseguiu, mas que não logrou jamais alterar-lhe as qualidades inatas, afetivas. (p23)

Neste trajeto vamos ouvir algumas das muitas histórias que Manuel Querino tem para nos contar. A narrativa tem início com os *nagôs* e suas crianças. O ritual é o do batismo. Todo o procedimento ritualístico envolve a ingestão e o banho de uma infusão de folhas. Depois de algum tempo, essa criança é apresentada ao governador local, o *sova*, que confirma o rito realizado, estendendo sobre a criança um manto.

Querino conta que, em vários lugares, era possível observar a seguinte prática: a criança é prometida pela mãe ainda grávida ou, quando pequena, em casamento: “se dessem à luz a dois meninos seriam eles amigos e se fossem menino e menina, se casariam”. Querino continua: “assim ajustados, os parentes do noivo mostravam o maior cuidado e interesse pela noiva até o final, encarregando a um amigo de vigiar a rapariga em todo o lugar” (p. 24).

Ficamos sabendo também dos castigos reservados aos rapazes, quando antes do casamento acontecia “*abuso da intimidade ou ofensa ao pudor*”. Os castigos como indenização, desterro para outra tribo ou morte, variavam de acordo com a gravidade do delito. Aqui ficamos sabendo que na África Oriental, de acordo com Querino, observava-se com rigor a pena de Talião.

Depois Querino nos conta sobre a apreensão de crianças e de adultos nos “*sertões do Continente Negro*” pelos “*traficantes de carne humana*”. Ficamos sabendo como o rapto era planejado com a autorização do governador local, que participava dos lucros do negócio (p. 25). As crianças eram entretidas com frutos, açaçás, acarajés, pipocas, cantigas e danças e levadas para lugares

ermos e distantes. Ao anoitecer, perdidos dos pais e sem saber como voltar, eram entregues aos mercadores.

Já com os adultos improvisavam-se mercados “e quando havia muita gente reunida davam o cerco, e bem poucos eram os que escapavam” (p.25). Querino conta que às vezes, se variava o processo da cilada, enganando os trabalhadores “*para o amanhã da terra*”, com a promessa de altos salários. Depois de alguns dias, surgiam os agenciadores que “*se apoderavam à viva força, dos incautos negros*”. Ou os “*caçadores de homens livres*” promoviam festas à noite com gaitas e palmas e em determinado instante, provocavam um conflito. Nesse momento, os negros eram amarrados e conduzidos à presença *do sova*, que fazia a troca dos prisioneiros por fumo, panos de algodão, facas, espingardas etc. De outra maneira, havia também os voluntários que, como os mouros, rapazes e raparigas, por volta de 1522, se ofereciam como escravos em troca de alimentação.

Na continuidade das narrativas, Querino se detém nos horrores das viagens que iam do interior para o litoral até o porto de embarque, com a duração “*de semanas e meses através de rios e florestas*”. Eram viagens sem repouso, onde os negros algemados e com dupla canga de madeira, prendendo dois a dois pelo pescoço, seguiam mal alimentados e expostos a um sol ardente.

Querino continua a narrativa, contando que alguns dos maiores traficantes eram os árabes e neles a “*crueldade excedia ao que há de mais hediondo e desumano*” (p. 26). Os traficantes ao “receberem a **mercadoria**, marcavam-na com um ferro em brasa, nos peitos, nas costas, nos braços e no ventre de acordo com a senha convencionada pelos consignatários no Brasil” (p.24). Os primeiros escravizados entram no Brasil, em 1538, “*em uma nau pertencente ao famigerado Jorge Lopes Bixorda*”, conta Querino.

A narrativa do desespero também é lembrada. Querino traz o depoimento do Dr. Cliffe “*testemunha ocular dos horrores do tráfico nefando*” para contar sobre os navios negreiros e os seus sofrimentos. Depois de uma descrição das condições da viagem, Querino nos informa que, dos 100 mil arrancados da costa da África, 65 mil negros chegam ao Brasil, e desses, cinco mil morrem nos dois primeiros meses depois da chegada. Em seguida, Querino acrescenta à sua

narrativa a indignação do Doutor Tavares Bastos e também, como ele diz - a do “*genial poeta do Navio Negreiro*”.

Se as antigas matanças de prisioneiros de guerra a fio da espada; se o degolamento dos inocentes; se as fogueiras ou autos de fé da inquisição, crimes perpetrados nas praças públicas e no meio do povo, parecem-nos horríveis, não obstante a diferença dos tempos; o que diremos desse novo gênero de suplicio consumado, em grande parte, nas praias desertas ou nas solidões do oceano, entre o algoz e a vítima, e perante a majestade do supremo vingador de todas as vítimas? (p. 28)

São os filhos do deserto
Onde a terá esposa a luz,
Onde vive em campo aberto
A tribo dos homens nus.
São os guerreiros ousados
Que com os tigres mosqueados
Ontem simples, fortes, bravos...
Hoje míseros escravos
Sem ar, sem luz, sem razão (...) (p. 28)

Agora as narrativas estão marcadas pelas experiências no Brasil. Para contar as histórias dos africanos *que chegam as levas nas águas da Bahia*, Querino nos apresenta uma ordem emitida desde 1693, pelo El Rei D. Pedro II:

Mandamos que, qualquer pessoa, de qualquer estado ou condição que seja, que escravos de Guiné tiver, os faça batizar e fazer cristão do dia que a seu poder vierem até seis meses, sob pena de os perder (p.29)

Querino também relembra que depois da lei de 1831, que aboliu o tráfico de africanos, o *torpe comércio* continuou. Os escravos eram conduzidos às casas dos compradores e não podiam sair à rua enquanto não entendessem algumas palavras em português. Querino nomeia uma a uma, as tribos dos africanos que aqui chegavam: *cambinada, benis, jeje, savaru, maqui, mendobi, cotopori, daxá, angola, massambique, tapa, filani, egbá, ioruba, efon ou cara queimada, queto,*

ige-bu, otá, oió, iabaci, congo, galinha, aussá, ige-chá, barba, mina, condô, nagô, bona, calabar, bornô, gimun, recuperando as suas singularidades:

Iorubas, egbás, e quêtos, muito *considerados* em suas próprias terras, eram ali de ordinário preferidos nas posições locais. Os que mais se adaptaram à nossa civilização foram: o angola, que deu o tipo capadócio, engraçado, o introdutor da capoeira; o ige-chá, o congo e notadamente o nagô, o mais inteligente de todos, de melhor índole, mais valente, mais trabalhador. Os jejes assimilaram um pouco dos costumes locais, mas, não em tudo. Eram muito dados a tocatas, a danças e um tanto fracos para o trabalho de lavoura. Os mais ferozes e turbulentos eram os efon ou cara queimada.

Neste momento das narrativas, Manuel Querino inicia a falar sobre os engenhos de açúcar, da desumana disciplina, dos castigos e suplícios e conclui: *e praticavam essas atrocidades os que se diziam pioneiros da civilização e da cultura*(p32)

Antes de continuar contando suas histórias, agora sobre o culto religioso dos africanos no Brasil, Querino fala brevemente:

sobre um africano, o qual durante a guerra dos holandeses, numa ocasião, trepado em um jenipapeiro com um saco de pedras, matava a pedradas quantos holandeses podia alcançar, mandou El –Rei libertar o preto à custa da Fazenda Publica , e fundar a fortaleza no lugar do jenipapeiro, com o nome de Santo Antonio, porque Antonio se chamava o preto, a quem El-Rei fez capitão comandante da mesma fortaleza. (p. 33)

A partir dessa história do preto Antonio, Querino afirma que os negros africanos contribuíram para a emancipação política do Brasil e conquistaram a liberdade “*para aqueles que depois o conservaram na escravidão*”. Ficamos sabendo que, durante a luta da Independência, na Bahia, foram formados batalhões de milícias compostos por “crioulos” e alguns batalhões de africanos, sob o nome de *Legião dos Henriques* em homenagem ao cabo de guerra Henrique Dias, líder da expulsão dos holandeses no episódio que ficou conhecido como “Insurreição Pernambucana” (1645-1654).

Nas narrativas que escutamos até agora podemos destacar um fio importante para a tessitura de outras histórias sobre os negros e seus descendentes no Brasil. Ao acompanharmos Querino, um dos sentimentos mais fortes que temos é o de que não podemos abandonar a África. A África de muitos grupos culturais e de muitas experiências vividas. A África como mito de origem, como lugar primeiro das culturas e das diversas religiosidades brasileiras. Querino também sabe que o terror não pode ser desconsiderado. O tráfico materializado na captura, na viagem e no horror precisa ser narrado para não cair no esquecimento.

Dizem que quando um ancião africano morre é uma biblioteca que se queima. Durante esse tempo de escuta, a companhia de Querino foi compondo as verdades dessa afirmação. Sentimos os significados que as narrativas e os narradores têm na recuperação de muitas memórias importantes para o nosso presente. Durante essa nossa escuta, foi possível imaginar os detalhes das experiências vividas e narradas e acredito que muitos de nós hoje, das mais variadas formas, possamos assumir um compromisso com o espírito desses velhos africanos. E ele nos perguntará sempre:

Vocês sabem narrar outras histórias?

Ao analisar o ensaio “O narrador”, de Walter Benjamin, Gagnebin (2006) nos traz a imagem de um narrador que, acredito, possa ser a nossa, como foi também Manuel Querino. Narradores comprometidos com uma “nova africanidade”. Não é o narrador épico e triunfante das histórias oficiais, mas sim um narrador *sucateiro*, *trapeiro*, personagem das cidades modernas, que recolhe os cacos, os restos, “movido pela pobreza, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder, de não deixar nada ser esquecido” (p. 53).

Um narrador que volta ao passado e que dessa forma se compromete com outras imagens, com outras relações sociais e, sobretudo com homens comuns desprestigiados e situados em seu presente. Um narrador que volta ao passado para recolher aquilo que foi tão bem apagado que nem mesmo a memória de sua existência consegue subsistir. Um narrador que procura por aqueles que desapareceram por tão completo que ninguém se lembra, ao menos, dos seus nomes (p. 54).

Querino volta ao passado para que as suas dores e a de outros negros estudados, catalogados e definidos como inferiores pela ciência positivista pudessem encontrar as singularidades esquecidas e potencializar novas representações e novos discursos sobre os africanos e seus descendentes no final do século XIX.

Nós também, movidos pelas exigências de uma razão lúcida e sensível que procura compreender a importância da luta social, econômica, cultural e política das minorias em uma sociedade excludente, fomos ao passado procurar pelos fios de uma educação fortalecedora de visões estereotipadas sobre os negros e, ao mesmo tempo, encontrar sensibilidades perdidas.

Manuel Querino tem também várias histórias sobre os cultos religiosos africanos. Ao continuarmos em sua companhia, ficamos sabendo que os africanos eram obrigados por lei a adotar a religião católica quando aqui chegavam. *Habitado naquela e obrigado por essa ficou com as duas crenças, diz Querino*: São Jorge chama de Oxóssi; Santo Antônio é Ogum, Sant'Ana chama de Anamburucu, Santa Bárbara, de Iansã; Nossa Senhora do Rosário, chama de Iemanjá e Nossa Senhora da Conceição é Oxum. Cada Orixá passa a ser a representação simbólica de um santo (p. 35).

Neste momento várias divindades nos são apresentadas pela voz do narrador. No fundo do mar, dos rios e dos lagos existe uma divindade e ela exerce forte atuação dos atos da vida. Querino nos conta que os indígenas do Amazonas também acreditam nelas. Três são as Mães-d'Água: Anamburucu, Iemanjá e Oxum. Os santos também têm os seus caracteres simbólicos: Santa Bárbara (Iansã), uma espada, a pedra do raio, contas vermelhas à imitação de corais e pulseiras de latão. Senhor do Bonfim (Oxalá), cajado, pulseira e contas brancas entre outros (p.37). De acordo com Querino, no interior das casas encontramos *o peji*, santuário onde domina o “santo”.

Por trás do hospício de S. João de Deus existiu o peji do candomblezeiro Manuel Xangô, uma casa comum de taipa, e que em toda a extensão do frontispício havia em caracteres salientes, esta inscrição: **Pão-malu-boxangou-Ilêban-Jabalaio-Bamboxê-Biticuó-Obarahi-omo-ô** (casa de oração com indicações dos santos aí venerados).

Julgamos ter sido este o único *peji* que apresentava qualquer legenda exterior, e daí a nossa curiosidade em reproduzi-la. (p. 40)

Também é possível consultar os destinos da vida, narra Querino. O vidente é o *babalaô*, o adivinhador ou olhador. “Prevê o que está para suceder, e esta só circunstância cria-lhe grande clientela, até mesmo entre pessoas qualificadas” (p. 40). As mulheres só podem adivinhar (olhar) com os búzios. O olhador tem o privilégio de prever o futuro e descobrir as maldades praticadas por outros. Ele conta que na África um rei ou sova não sai à rua sem ouvir a opinião do vidente que sempre segue à frente da comitiva real.

E assim ficamos conhecendo muitas das as cerimônias realizadas na África e que aqui deitam raízes: “*Dar comida à cabeça*”, cerimônia longa e com diferentes ritos que tem o objetivo de se obter saúde; “*Fazer Santo*” solenidade que tem como objetivo a iniciação da noviça em uma seita. Só as pessoas já iniciadas neste ritual podem assistir à cerimônia, que se estende por vários meses. Cantos, danças, atabaques, oferendas de animais, banhos, colheita de ervas. Os *olhadores* invocam o santo, e a noviça declara qual o anjo da guarda que deverá presidir os seus destinos. *Nesse momento, a iniciada é considerada feita, isto é, entra na posse das obrigações, já faz parte da seita* (p. 47).

Várias são as narrativas de Querino sobre os *malinkes*. Eles são os negros conhecidos como malês e vindos da costa da Guiné. Adeptos das doutrinas do alcorão reconhecem como entidades superiores Olorum - Uluá, o Deus criador, e Mariana, a mãe de Jesus. Valorizam a educação dos filhos, recolhem-se cedo, realizam as orações da manhã e à noite, o que é conhecido por “fazer sala”.

O casamento é nomeado de *amure*. O sacerdote, no dia da cerimônia, pergunta se o casamento é de livre vontade de ambos e aconselha uma reflexão para evitar arrependimento futuro. Depois das respostas positivas, a noiva, de vestido branco e com o rosto coberto por um véu de filó, recebe do noivo uma corrente e coloca no dedo do noivo um anel de prata. Dizem um ao outro, *sadâca do Alamabi*, o que quer dizer, ofereço-vos em nome de Deus e o sacerdote inicia o

casamento, anunciando os deveres de cada um. Concluída a cerimônia, vão todos para o banquete. Querino continua a sua narrativa, com outras informações:

A união conjugal entre os malês era um verdadeiro culto, observado com rigor, do mesmo modo que a amizade fraternal. O malê indigente não estendia a mão à caridade pública: os parceiros cotizavam-se e o amparavam. (QUERINO, op.cit., p. 70)

Vamos agora acompanhar Querino e os africanos libertos que vivem na cidade. *Não possuindo ofício e não querendo integrar-se aos trabalhos da lavoura*, se tornam “ganhadores”. Em alguns pontos da cidade conhecidos como *cantos*, ficam todos reunidos à espera de serem chamados para carregar volumes pesados, cadeirinhas de arruar, pianos etc. Os *cantos* têm um chefe que tem o apelido de *capitão*, e esse assume suas funções com uma “*solenidade a moda africana*”, que envolve a água do mar e cantilenas.

Os membros do canto tomavam de empréstimo uma pipa vazia, e em um dos trapiches da rua do Julião ou do Pilar, enchiam-na de água do mar, amarravam-na de cordas e por estas enfiavam grosso e comprido caibro. Oito ou doze etíopes comumente os de musculatura mais possante, suspendiam a pipa e sobre ela montava o novo **capitão do canto**, tendo em uma das mãos um ramo de arbusto e na outra uma garrafa de aguardente (...) entoando os carregadores monótona cantilena, em dialeto ou patuá africano.(p. 59)

Querino enumera os trabalhos que iam sendo feitos até que fosse ouvido: “*chama, ali, um ganhador no canto*” (p. 58): artesanatos diversos como pulseiras de couro enfeitadas com búzios, correntes de arame para prender papagaios, esteiras e chapéus de palha de ouricuri, vassouras de piaçava, rosário de coquilhos etc. Nas horas de descanso jogavam o a – i – u, que consistia em um pedaço de tábua com pequenos frutos cor de chumbo, originários da África. Também se fazem esculturas com símbolos africanos.

Muitas são as memórias que Querino conseguiu coletar sobre a religiosidade africana e das suas experiências no cotidiano da cidade e ele as compartilhou conosco. Memórias fundadas na

circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na acepção plural de *verdades*, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano. Os símbolos, a espiritualidade, os ritos e o dia-a-dia nos trouxeram várias sensibilidades que foram sendo esquecidas e que simbolizam idéias de resistência. Embora use várias vezes a palavra África e africanos para contar sobre as diferentes etnias, suas narrativas não conferem uma visão totalizadora e homogênea a esses povos. As formas de se pensar a sociedade e a relação entre as pessoas não estão separadas do universo religioso.

No campo das representações, as questões racistas e as práticas de resistência ganham historicidade. Nesta volta ao passado e com a ajuda das narrativas de Querino, encontramos territórios simbólicos, reminiscências, relações de sobrevivências, valores e características de africanidades, que poderão indicar novos rumos a serem construídos na luta contra o preconceito e na inclusão política, econômica e social dos negros, no nosso presente e em nosso futuro.

Neste sentido usamos a generalização contida na palavra afrodescendente enquanto metáfora daquilo que os negros compartilharam como pessoas e das narrativas das experiências vividas entre as diferentes gerações. Sabemos que não existe uma só experiência afrodescendente, mas as experiências culturais de bisnetos, netos e filhos de africanos.

2.2.2 “O colono preto como fator de civilização brasileira”

O texto, “*O colono preto como fator de civilização brasileira*” foi apresentado no 6º Congresso realizado na Bahia em 1916. Neste texto, Querino escreve a história dos negros brasileiros sob uma perspectiva que subverte a ótica dominante de como deveria ser uma história do Brasil (lembrem-se do concurso do IHGB de como deveria ser escrita uma História do Brasil?). Vimos que a historiografia oficial ou silenciava sobre o negro ou forjava a visão da contribuição das três raças, onde os valores e visões de mundo do colonizador branco predominavam. Querino inverte

essa lógica moderna, científica e racista. Na sua narrativa, o negro não é nomeado como escravo, mas como *colono preto* ou como *negro escravizado*.

No primeiro capítulo do seu texto - *Portugal no meado do século XVI* - Manuel Querino apresenta a tese de que os portugueses eram conquistadores, mas não colonizadores. Para reforçar seu ponto de vista, Querino traz a citação do General Abreu e Lima, seu contemporâneo:

Os portugueses foram, sem dúvida, bons soldados e bons marinheiros empreendedores, valentes e denodados, porém nunca foram conhecidos senão como conquistadores. Conquistaram grande parte da África e da Ásia, e de suas conquistas só sabemos que tantos mil mouros ou índios se tinham deixado degolar impunemente por tantos centos de portugueses, em tal ou qual parte. (...) Ruínas e sepulcros foram os monumentos que deixaram na Índia os portugueses: muita glória se queremos, e nada mais. (GENERAL ABREU E LIMA, apud QUERINO, Ibid., p. 110)

Querino afirma que a colonização no Brasil foi realizada “*pelos piores elementos da metrópole*” e que o índio insubmisso revoltou-se contra a exploração do seu trabalho nas lavouras. Deu-se então início às lutas para submeter os índios *pelo terror e pela força*. O *índio insubmisso* não aceitou a exploração e, em troca, foi sendo destruído pela força e pelo terror imposto pelo colonizador português. Tribos e nações inteiras, como as do Maranhão e as do Pará, foram destruídas. Foi então que o *Continente Negro* se transforma em “*celeiro de braços fortes*” para tocar a produção de cereais e da cana-de-açúcar e sustentar um europeu *avesso ao trabalho e com o único propósito de enriquecer* (p. 112 à 114).

Ao nos contar sobre a resistência indígena Querino faz elogios à brandura da Companhia de Jesus, que, na sua opinião, sempre tentou estabelecer alianças duráveis com posturas inversas a dos portugueses.

O que a Companhia de Jesus conseguiu com brandura persistente, com sua palavra repassada de carinho e de meiguice, o colonizador português ia destruindo pelo terror e pelo domínio da força. De um lado, o afago (...) do outro, o castigo, as torturas, as sevícias, os tormentos inconcebíveis. (p. 111)

Ao contar sobre a brutalidade dos colonizadores portugueses, Querino reforça sua tese de que o único objetivo dos portugueses com a empresa colonizadora era a *ganância*, o *resultado imediato* e o *parasitismo*. Com a impossibilidade de explorar o indígena, “a metrópole saiu rumo ao Continente Negro” (p. 112).

A chegada dos africanos no Brasil é contada no segundo capítulo e, em uma breve introdução, o autor nos informa que “germens da civilização no Continente Negro foram semeadas” pelos missionários muçulmanos muito antes dos portugueses ali chegarem. Portanto, Querino argumenta que o *colono preto* a ser transportado para a América, estava já aparelhado para o trabalho que o esperava: era bom caçador, marinho, criador, extrator de sal, minerador de ferro, pastor, agricultor e principalmente preparado para a exploração das minas no final do século XVIII.

De acordo com Querino, os portugueses fidalgos desprezavam o trabalho, que era considerado como uma *função degradante* e, portanto, sem o *africano escravizado*, a colonização do Brasil teria sido impossível.

A vida dos escravizados nos engenhos é narrada por Querino no capítulo três. Para ele, os castigos nos engenhos e nas fazendas eram, muitas vezes, marcados pela crueldade contra o *escravizado preso*. Castigos e suplícios variados acarretavam o desejo de vingança e a nostalgia. Tentativas de provocar a própria morte e ações violentas contra os senhores, feitores e seus familiares eram situações cotidianas. Em outros momentos, “recorreram à fuga e à resistência coletiva, escondidos nas brenhas, onde organizavam verdadeiros núcleos de trabalho” (p. 117).

A “*Confederação de Palmares*” aparece no quarto capítulo, como sendo um exemplo do desejo do escravizado de viver em liberdade, com um governo independente a exemplo do que havia acontecido em Roma, com “um Spartaco à testa de um exército de escravos”. De acordo com Querino, os fundadores de Palmares:

procuraram refugio no seio da natureza virgem e aí assentaram as bases de uma sociedade, à imitação das que dominavam na África, sua terra de origem, sociedades aliás mais adiantadas do que as organizações indígenas. (p. 118)

Querino conta que, em Palmares, havia “leis severas contra o roubo, o homicídio, o adultério” e não se tolerava *vagabundos* e *malfeitores*. Estes fatos eram de acordo com o autor, importantes nas tentativas de desmentir as teorias de que o africano não tinha alma.

Quando o civilizado chegava até a entrar em dúvida se o africano ou o índio tinha alma e os mais tolerantes mal a concediam somente depois do batizado, o filho do Continente Negro dava provas de que a possuía, revoltando-se com indignação contra a iníqua opressão de que era vítima, e impondo à força a sua liberdade e independência” (p.118).

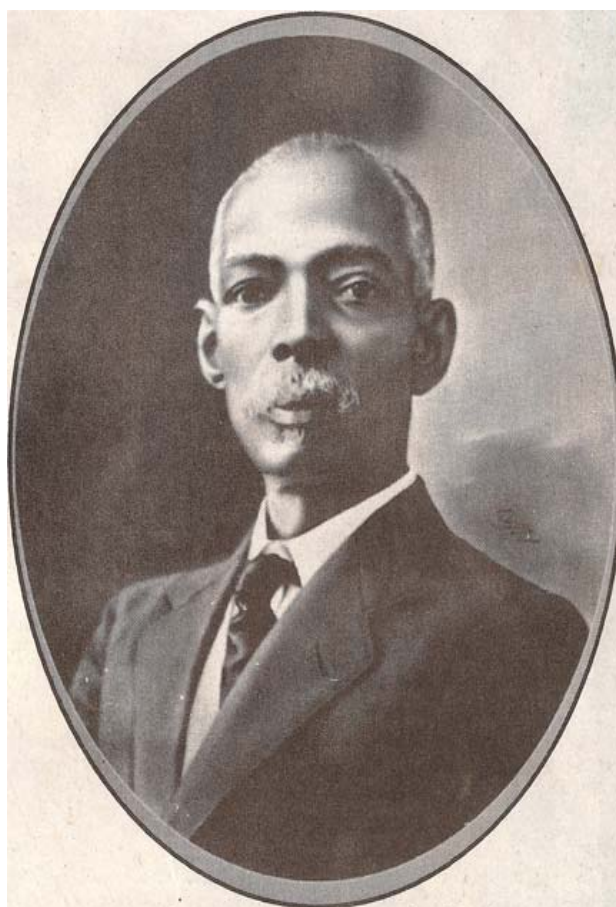
Todos os movimentos de resistência do *africano escravo*, nas palavras de Querino, sempre revelaram a coragem dos revoltosos na persistência da luta pela liberdade e “não foram poucos os Spartacos africanos que no Brasil, preferiram a morte ao cativo” nos diz ele (p.119).

Outra estratégia de luta posta em destaque, de acordo com Querino, foi a criação de “*caixas de empréstimos*” destinadas à conquista da liberdade pela compra de cartas de alforria. Neste caso, um africano se encarrega da coleta das quantias, “*comumente em cobre*” e, aos domingos, fazia-se a contagem do que foi arrecadado. O recebimento dessas quantias era assinalado em um “bastonete” de madeira, através de incisões. No final do ano, havia a distribuição de dividendos para a compra das alforrias.

Sem abrir mão das lutas de resistência, Querino considera que o *colono preto* foi o responsável pela prosperidade do Brasil. Também nas instituições científicas, nas letras, nas artes, no comércio, na indústria, o trabalho foi o resultado do colono preto: “Visconde de Jequitinhonha”, Caetano Lopes de Moura, Eunápio Deiró, os Rebouças; Gonçalves Dias, Machado de Assis, Cruz e Souza; José Agostinho, Visconde de Inhomirim, Saldanha Marinho, padre José Maurício, Tobias Barreto, Lino Coutinho, Francisco Glycério, Natividade Saldanha, José do Patrocínio, José Theophilo de Jesus, Damião Barbosa Chagas – o Cabra, João da Veiga Murici e muitos outros, só para falar dos mortos, como nos diz Querino (p. 123).

Confirmamos que o negro Manuel Querino foi um dos poucos da sua época que valorizou os saberes africanos. Resistindo às idéias racistas do seu tempo, colocou - se na contra - mão das teorias de Gobineau e Nina Rodrigues e gritou, à sua maneira, contra um racismo justificado pelas premissas científicas de sua época.

Todavia, sua voz foi apagada.



Manuel Querino foi um precursor na pesquisa da cultura negra ⁵²

É possível buscar no passado uma outra imagem de negro e garantir-lhe a historicidade negada?

⁵² GLEDHILL, Sabrina. *Manuel Querino. Um pioneiro e seu tempo*. Disponível em: <http://svn.br.inter.net/5star/Querino_Um_Pioneiro_e_Seu_Tempo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2007.

Considero que os textos de Querino podem ser significados como histórias a contrapelo. No texto, *O colono preto como fator da civilização brasileira* podemos dizer que Querino reflete sobre o Brasil e sobre a Bahia do ponto de vista dos negros e trabalha as memórias como ferramentas de resistência. Encontramos nas suas reflexões:

Dois importantes pontos de corte com a historiografia tradicional: primeiro trata o africano como colonizador e não apenas elemento passivo, mão-de-obra escrava; segundo, aponta o seu papel civilizador, sua atuação como elemento que cria e promove civilização, invertendo a tradicional associação do “preto” com “barbárie” e como elemento objeto da obra civilizadora do branco português. (Guimarães, 2004, p. 12)

Além deste corte historiográfico, Querino constrói outras categorias explicativas da realidade, outras palavras, para poder realizar a crítica teórica que deseja. Como ressalta Carboni e Maestri (2003), *colono preto* é a solução encontrada para antagonizar, de um lado, o *produtor direto* (africano e seus descendentes) e, de outro, o *parasita explorador*, o colono branco. Com isso “aproxima o trabalho criador do negro – africano escravizado ao do colono europeu, objeto da retórica apologética racista da época” (p. 83).

O uso do particípio passado em africano *escravizado* no lugar de *escravo* também impede a naturalização da natureza servil, promovendo a idéia de transitoriedade para esta situação, como também a palavra *escravizador* explicita a conexão histórica do explorador com o trabalhador escravizado no processo de produção escravista (p. 87).

2.3. Os negros nas cidades modernas: recriando culturas

Na cidade de Salvador, meados do século XIX, vamos agora localizar algumas práticas e valores culturais que se instauram nos espaços urbanos, imbricados nas relações de poder então vigentes, a partir do controle das cidades pelas diversas autoridades e grupos letrados.

Para as elites da cidade de Salvador, o grande contingente de negros que transitava pelas ruas deveria ser disciplinado. É nesta organização do espaço público, com suas normas das relações de convívio e de circulação, que vamos encontrar, entre as populações negras, a construção de estratégias de resistência, sobrevivência e laços de solidariedade que “singularizam o espaço físico e social da cidade” (E. P. Thompson, 1998).

Dentre estes espaços físicos e sociais, temos os “cantos” de trabalhadores escravos ou livres, lugares que Querino já nos apresentou, temos os terreiros de Candomblé, as juntas de alforria, as práticas de jogos proibidos, os locais de moradia e outros lugares de encontro e de convivência.

Reis (2000) afirma que desde a década de 1850, existem tentativas de controle dos “cantos” na cidade de Salvador, na Bahia. Em 1857, respondendo à imposição de medidas disciplinares, os ‘*ganhadores*’ realizaram uma greve que durou mais de uma semana. Eles se negavam a fazer o registro na câmara municipal, usar uma chapa de metal no pescoço com o número da matrícula e apresentar um fiador que garantisse bom comportamento (p. 200).

Com essa greve, eles conseguiram paralisar os negócios em Salvador já que quase tudo era transportado em seus ombros. A maioria dos *cantos* se localizava na Cidade Baixa, o chamado bairro comercial, nas freguesias da Conceição da Praia e Pilar onde se encontrava o melhor pedaço do mercado de trabalho: o transporte de mercadorias e bagagem pessoal que chegavam e saíam através do porto (p. 209).

Na maior parte dos Oitocentos, a escravidão urbana está representada pelo trabalho do ganho, mas, durante a década de 1880, vamos verificar que o número de escravos nele empregados vai ser reduzido a quase nada. Na cidade de Salvador, neste contexto, vemos, de acordo com Reis, a publicação das novas regras de controle com o “*Regulamento policial para o serviço dos trabalhadores do bairro comercial*”. Trava-se, portanto, de “disciplinar uma população negra, livre e liberta” em que a tarefa de repressão passa dos fiscais da câmara municipal para o âmbito policial (p.202). O autor chama ainda atenção para as ambigüidades presentes no seguinte código de controle relativo:

À imposição do monopólio dos cantos sobre o serviço de fretes do bairro comercial. O Artigo 10 veta esta atividade a qualquer trabalhador independente, livre ou escravo. Quem quisesse

carregar teria obrigatoriamente de filiar-se a algum canto. Este expediente, ao mesmo tempo em que fortalecia a organização desses grupos de trabalho – inclusive assegurando-lhes espécie de reserva de mercado - facilitaria o controle policial e político do Estado sobre os trabalhadores. (Ibid., p. 203)

Sabemos também, de acordo com Reis, que a autonomia e a liderança tradicional dos capitães dos cantos é mantida desde que os eleitos tivessem a aprovação do chefe de polícia que, por sua vez, emitia um

título de nomeação do capitão, uma espécie de diploma que oficializava essa liderança frente à autoridade constituída. As chapas de metal para serem usadas no pescoço e sistematicamente desconsideradas pelos libertos, foram substituídas pela obrigação que cada um teria de usar sobre a manga direita da camisa o número de inscrição e a letra identificadora do grupo a que pertencia. (Ibid., p. 204)

Na procura de novos fios, vemos aqui como os mecanismos de controle oficial vão se constituindo e atuando no fortalecimento da tendência de extinção da organização autônoma desses ganhadores. Seguindo a tessitura das representações dos negros, que foram gestadas no final do século XIX, vamos encontrar novas arbitrariedades na maneira que esses capitães dos cantos eram tratados pela polícia. Do *Livro de Matrícula dos Cantos*, provavelmente preenchido entre 1887 e 1889, Reis tirou as seguintes conclusões:

Tratava-se, nada mais nada menos, de uma ficha policial, com número do ganhador, canto a que pertencia, seus dados vitais, sua descrição física e observações variadas que ajudassem a melhor identificara pessoa. Eu posso ver o trabalhador numa sala da secretaria de polícia, de pé diante do escrivão, que examina seu corpo e anota suas "características físicas", inclusive a condição de seus dentes, como se estivesse comprando um escravo (...) Nenhum outro trabalhador era submetido a isso. Desrespeitado dessa forma aos 80 anos, o africano Jose Bartholomeu certamente não fez o mínimo esforço para ser simpático com o funcionário da polícia, e deste ganhou a seguinte anotação: "negro feio e mal encarado". (p. 207)

Portanto, os ganhadores na sua maioria negros e mestiços, eram vistos na cidade de Salvador de maneira prevalecente como potenciais criminosos que deveriam ser controlados e enquadrados.

No “*Regulamento Policial para o Serviço de Trabalhadores do Bairro Comercial*” temos também dados sobre a função que as pessoas exerciam na rua, seus nomes, cor, idade, nacionalidade, características físicas, local de residência, entre outros. Esses dados revelaram que dos 1.764 trabalhadores matriculados como “ganhadores”, 1.761 faziam parte das populações negras. É interessante destacar a nomenclatura usada para definir a questão da cor dos trabalhadores negros. No documento aparece especificado o total de 1.199 da cor preta, 231 da cor fula, 156 da cor parda, 105 da cor cabra, 4 da cor mulata, 2 da cor macilenta e uma da cor morena. Os restantes foram definidos como 3 brancos, 30 acaboclados, 9 caboclos, 1 avermelhado e 22 sem referência quanto à cor. Com base nesses números, Mattos (2007) conclui que eram esses 67,97% identificados como negros que garantiam o funcionamento do cotidiano da cidade soteropolitana no final do século XIX.

São nas profissões urbanas de pedreiro, carapina, marceneiro (ligadas à construção civil), cozinheiro, ferreiro, roceiro, sapateiro, alfaiate, calafate, carpinteiro, padeiro, copeiro, entre outras, que os negros ainda nessa cidade incorporam seus saberes neste cotidiano citadino. Portanto, em uma ordem social que ainda não havia abolido a escravidão, era possível observar um grande número de negros detentores de um saber que se mostra como fundamental para o cotidiano urbano.

As formas de ocupação da cidade e as maneiras de organização do trabalho desenvolvidas pelas populações negras imprimiram fortes marcas no espaço físico e social da cidade de Salvador, resultado de suas lutas por liberdade, dignidade e autodeterminação. (Ibid., p.25)

Já no Rio de Janeiro, de acordo com Cortês (2007), nas primeiras décadas do século XIX, vemos muitos escravos participando de greves e paralisações ligadas ao mundo do trabalho dos espaços urbanos como a greve dos tipógrafos ou a *Revolta do Vintém* contra o aumento do bonde, entre

1879 e 1880. Eles se ocupam em fábricas de chapéus, tecidos e sapatos, desenvolvendo um trabalho especializado na cidade do Rio de Janeiro.

É no espaço destas cidades brasileiras, de acordo com Elciene Azevedo (2007), que negros, como Luiz Gonzaga Pinto de Gama articulam estratégias diferentes pela liberdade, divulgando idéias opostas daquelas defendidas por políticos conservadores do movimento abolicionista como Joaquim Nabuco. Nascido livre, na cidade de Salvador, Luis Gama (filho de um fidalgo português e de uma africana livre, Luísa Mehin, que mais tarde seria uma das líderes da Revolta dos Malês de 1833 na Bahia) foi vendido ilegalmente como escravo pelo seu pai.

Do Rio de Janeiro chegou a São Paulo como escravo doméstico. Iniciado na leitura e na escrita por seu senhor, se tornou rábula, fazendo do Direito sua principal arma contra a escravidão. Com 18 anos, consegue evidências de que era mantido em cativeiro ilegal e judicialmente, provando que era um homem livre. Em 1859, publica um livro de poemas que recebeu o nome de *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino* em que despontam versos satíricos que criticavam o preconceito racial. Também em sua obra, como informa Azevedo, era possível encontrar a defesa de uma tradição africana comum aos negros e a sua valorização na constituição da nação brasileira (p. 33).

Na sua trajetória, é pelos jornais que o negro Luiz Gama oferece gratuitamente os seus serviços para qualquer escravo que quisesse lutar por sua liberdade na justiça. Na sua militância, fez dos tribunais um lugar privilegiado a favor da abolição. Na arena da cidade, redigiu inúmeros jornais, aliou-se ao Partido Republicano e tornou-se um dos principais expoentes do movimento abolicionista sendo, mesmo assim, desconhecido pela história oficial.

Para José Carlos Gomes (2007), é no espaço da cidade que encontramos uma imprensa negra paulistana com jornais como o *Menelik* que circulou pela primeira vez em 1915. São nestes jornais que vamos encontrar o negro enfrentando os desafios impostos por uma cidade que se quer branca e civilizada. Muitas das experiências urbanas dos negros, no final do XIX e início do XX, foram marcadas pela organização de instituições de lazer e recreação, eventos literários, concursos de beleza entre outras atividade de auxílio e ajuda mútua. Todas elas procuram

amenizar as desigualdades raciais, revelando, segundo Gomes, um “espírito de solidariedade étnica” que confirma a luta empreendida contra a exclusão racial.

Sem dúvida, tão plurais quanto os africanos que aportaram na Bahia, são as práticas dos escravos, dos libertos e livres que recriam culturas nos espaços da cidade; recriações nas formas de enfrentamento das relações escravistas, nos vínculos de afetividade, nas crenças religiosas e num extenso leque de contos, mitos e celebrações públicas.

Além de Salvador, vamos encontrar em Recife, São Luís, Rio de Janeiro e Porto Alegre, no final dos Oitocentos, os maiores contingentes de africanos e seus descendentes escravos, livres e libertos. Mas como nos alerta Farias (2006), as cidades negras não devem ser entendidas apenas pelos números. Ao olhar com atenção, vamos descobrindo novos territórios. Um desses lugares são as *casas de zungu* no Rio de Janeiro ou *calogi* em Recife que, durante todo este século, foram consideradas um problema de segurança pública, já que para lá se dirigiam “centenas de africanos, escravos, pardos, mulatos, libertos, crioulos e pretos em busca de amigos, festas, deuses, esperanças...” (p. 84).

De acordo com Farias (op.cit.), *zungu* é uma espécie de moradia que se apresentava como um esconderijo ou reduto protegido pelos corredores e becos dos labirintos urbanos, um espaço e invenções de práticas culturais onde se estreitavam laços de amizade e de solidariedade. Portanto, um lugar vigiado pelos fiscais de freguesia, inspetores de quarteirão e depois, pela polícia. Reportagens de jornais de várias cidades com grande contingente de negros, denunciavam estas moradias e os batuques que ocorriam à noite. Farias (op.cit.) nos conta que, em 1833, o *Código de Posturas* do município do Rio de Janeiro proibiu as casas de *zungu* e os batuques, efetuando prisões sem apresentar os motivos (p. 89).

Outro espaço urbano onde os africanos e seus descendentes reconstruíam suas identidades está nas confrarias religiosas, irmandades católicas espalhadas pelas cidades que, em nome dos santos padroeiros, promoviam alianças em torno de festas, procissões, funerais, missas e auxílios mútuos. De acordo com Faria (2006), no século XVIII, por exemplo:

O compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos da Vila de Santo Antônio do Recife estabelecia que poderia receber qualquer “irmão preto, que seja de mar em fora como Angola, ou da Costa, e mesmo alguns brancos”. (p.106)

Também em São Paulo, muitas procissões e rituais fúnebres eram realizados pela *Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos*, o que demarcava nas cidades, outros territórios negros. De acordo com Farias (op.cit.), em 1852, saiu uma portaria atendendo ao pedido de moradores, alterando os caminhos dos desfiles religiosos que não poderiam mais passar pelo estreito que ia da Rua do Rosário até o Largo São Bento.

Em Salvador, as comemorações em torno do Senhor do Bonfim e, no Rio de Janeiro, do Divino Espírito Santo, nas primeiras décadas do século XIX, são animadas por “músicos barbeiros” que, na sua grande maioria, são africanos libertos que trabalham como barbeiros, extraem dentes e praticam sangrias com a ajuda de sanguessugas. Nas celebrações do Senhor do Bonfim, vemos os negros pelas ruas de Salvador com seus burros carregados de barris de água para a lavagem das escadarias da Igreja. Também vamos encontrar nelas os *cucumbis*,

grupos de pretos africanos, vestidos com coletes, calças e saias curtas e muito coloridas. Nos braços traziam enfeites de penas e miçangas multicores; no pescoço, colares de pequenos búzios (...). Os cucumbis desfilavam pela cidade dançando, entoando canções africanas e tocando instrumentos como ganzás, tambores, berimbaus de arco, corda e cabaça. Cativos e libertos que formavam o grupo, depois de passarem pelo Largo do Bonfim, paravam por algumas horas no largo do Papagaio em danças e cantares recriando muito de suas práticas africanas. (p.111)

Todas essas celebrações eram vistas pelas autoridades públicas, pelas elites e pela própria Igreja como costumes “bárbaros”. Em Salvador, Rio de Janeiro e Campinas, dentre outras cidades, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, as autoridades passam a proibir as danças e procissões organizadas por essas irmandades de escravos, justificando que elas favorecem desordens, bebedeiras e ameaçam a ordem pública (p. 112).

Outras manifestações africanas que também são alvo de preconceitos e perseguições são as casas e terreiros de candomblés. No começo dos oitocentos, um governador da Bahia, conhecido como conde da Ponte, afirmava que nas casas de candomblé encontramos:

Os crédulos, os vadios, os supersticiosos, os roubadores, os criminosos e os adoentados, e com uma liberdade absoluta, danças, vestuários caprichosos, remédios fingidos, benções e orações fanáticas, folgavam, comiam e regalavam com a mais escandalosa ofensa de todos os direitos, leis, ordens e pública quitação” (REIS, apud FARIAS, p. 128)

O fato é que os negros, em nome da moralidade e da civilidade, eram perseguidos em seus batuques, festas, bailes, congos e rituais religiosos. Em Salvador, no ano de 1857, uma postura municipal determina que os “batuques, danças, reuniões de escravos” estavam proibidos “em qualquer lugar e qualquer hora, sob pena de oito dias de prisão para cada um dos contraventores” (p. 134).

Todas essas memórias e histórias nos fazem entender que o passado é inacabado e que o presente pode despertar os significados esquecidos. O caráter histórico da linguagem também nos aproxima da necessidade de cotejar discursos para saber ouvir a multiplicidade de sujeitos que nos falam e para conseguir diferenciar sentidos. A montagem dos cenários foi nos ajudando a aproximar vozes e discursos, e trazer para o presente os desejos esquecidos do passado, a dar nova historicidade aos saberes dos negros e assim tecer com todos os fios recolhidos, outras narrativas e outras compreensões.

Mas como enlaçar as diferentes experiências históricas narradas na tessitura desse trabalho com as Diretrizes Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro – brasileira, produzidas em nosso país na contemporaneidade?

Proponho que os atos e cenários construídos nessa trajetória contribuam para territorializar este documento, ou seja, colaborar na compreensão de que a sua produção ocorreu no interior das relações de força e das guerras de símbolos de longa duração que fomos historicamente contextualizando durante a tessitura deste trabalho. Vamos cotejar este documento e nos aproximar do entrelaçamento da pluralidade de vozes que o constitui.

CENÁRIO 3 - TECENDO NOVAS HISTÓRIAS

3.1 - As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”

O QUE IMPORTA PARA O DIALÉTICO É TRAZER O VENTO DA HISTÓRIA (MUNDIAL) PARA AS SUAS VELAS. PENSAR PARA ELE SIGNIFICA: IÇAR VELAS. O IMPORTANTE É O MODO COMO ELAS SÃO IÇADAS. AS PALAVRAS SÃO SUAS VELAS. O MODO COMO SÃO IÇADAS AS CONVERTEM EM CONCEITOS (WALTER BENJAMIN)

Vamos neste último cenário, aproximar os fios que recolhemos e enlaçá-los agora, na malha do presente e do futuro. Com as velas que içamos para o passado, visitamos palavras que pareciam neutras no nosso cotidiano: palavras pedras. Nesta busca atenciosa, a descobrimos em diferentes contextos e elas, agora, ganham, em nossos próprios discursos, sentidos políticos, históricos e simbólicos. Nesta busca atenciosa fomos seguindo pistas e nas ruínas da modernidade, fomos tecendo narrativas e significando culturas. O encontro com Manuel Querino, por exemplo, nos insere na corrente das utopias possíveis.

Vamos agora, cotejar, a nossa experiência com o discurso das “Diretrizes Curriculares para a Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e assim produzir conhecimento. Vamos içar novamente a nossa vela, nos aproximando primeiro para reconhecimento:

O governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei n 10.639/03 que alterou a LDB e estabeleceu as “Diretrizes Curriculares para a Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Sua publicação, impressa no ano de 2004, foi o resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, criada em março de 2003 (p.9).

Na apresentação do documento, Fernando Haddad, Ministro da Educação, define, logo no primeiro parágrafo, o compromisso político e o pressuposto histórico que conforma as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira”: implementar um conjunto de medidas e ações para corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. O parecer é assinado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva - relatora do documento - e por mais três membros: Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona - Lopes.⁵³

Na apresentação do documento, a Ministra Chefe da “Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial”, Matilde Ribeiro, afirma que as disparidades existentes entre brancos e negros na nossa sociedade determinam a necessidade de interferir de forma positiva na questão racial. Neste contexto, o governo federal, por meio da SEPIR, assume o *compromisso histórico* de promover o desenvolvimento das populações negras, contando com os Governos Estaduais e Municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais e de moradores (p. 5).

As *Diretrizes*, de acordo com o texto, ganharam sua forma final mediante participação da sociedade civil, o que nos indica a opção por um processo democrático de elaboração. O texto relata que foram distribuídos 1000 questionários aos movimentos negros, aos militantes dos movimentos sociais, aos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, aos professores que estavam desenvolvendo trabalhos sobre a questão racial, aos pais de alunos e outros, independentemente de seu pertencimento racial. As reivindicações e propostas que resultaram dessa consulta foram consideradas nas orientações, indicações e normas das diretrizes (p.10).

⁵³ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é licenciada em Letras, doutora em Ciências Humanas - Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com pós-doutorado em Teoria da Educação na University of South África. É docente no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Participa da coordenação do Núcleo de Estudos afro-brasileiros/UFSCar e milita em grupos do Movimento Negro. Petronilha será a primeira negra a ocupar uma vaga no Conselho Nacional de Educação (CNE). Carlos Jamil Cury é Coordenador da pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Foi um dos elaboradores das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e autor do Parecer 4/2002, que trata da Educação Inclusiva. Francisca Novantino Pinto é historiadora, pertence à etnia Pareci, batizada índia como Chikinha Nezokemaero Paresí. Pela primeira vez, uma índia é escolhida para membro do CNE. Marília Ancona - Lopes é diretora do Instituto de Ciências Humanas da Unip (Universidade Paulista).

No tópico destinado *Às questões introdutórias*, o texto confirma o compromisso com as políticas de reparação, no sentido de oferecer respostas à demanda da população afrodescendente. O texto esclarece que o parecer trata de “política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira”, com o objetivo de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. A meta é também, de acordo com o texto, garantir o direito dos negros a se reconhecerem na cultura nacional e a expressarem suas visões de mundo.

No item *Políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas*, as *políticas de reparações* são entendidas como ações promovidas pelo Estado e pela sociedade no sentido de reconhecer e a valorizar a história dos negros e de seus descendentes. Entende-se como legítima a demanda por reparações no sentido de:

ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude de políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição [...]. (p. 11)

O parecer considera que, sem a intervenção do Estado, os *postos a margem*, entre eles os afro-brasileiros, não romperão com o sistema meritocrático. Daí a necessidade de políticas de garantia de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar (p.11).

Para garantir justiça, direitos iguais e a valorização da diversidade, é necessário, de acordo com o parecer, “que [se] mudem os discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, e os modos de se tratar pessoas negras”. É necessário que o mito da democracia racial seja desconstruído para acabar com a crença de que os negros, se não ascendem na sociedade, é por falta de interesse ou competência. As diretrizes apontam mais uma série de situações de reconhecimentos necessários: reconhecer palavras e atitudes que desqualificam o negro, reconhecer os processos históricos de resistência, reconhecer a descendência africana, reconhecer e ser sensível ao sofrimento causado pelas formas de desqualificação etc (p. 12).

O documento defende ainda, as *políticas afirmativas* voltadas para a correção das desigualdades sociais e raciais, o que, de acordo com o parecer, significa a oferta de tratamento diferenciado aos negros e seus descendentes, com o propósito de corrigir as desvantagens e marginalização com as quais convivem. Este procedimento responde ao *Programa Nacional dos Direitos Humanos*, à *Convenção da Unesco*, de 1960, e à *Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação, Xenofobia* e discriminações correlatas de 2001 (p.12).

No título *Educação das relações étnico-raciais*, é explicado que o conceito de raça é usado em sentido político para garantir o estudo das representações construídas sobre as relações entre negros e brancos, ao longo da história do Brasil, muitas vezes, simuladas como harmoniosas. Explica-se que o conceito usado pelas diretrizes “nada tem a ver com o conceito de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado” (p.13). Este conceito foi ressignificado pelo Movimento Negro, no sentido político de valorizar a herança africana. O conceito étnico, na expressão *étnico-racial*, é também usado para, de acordo com as diretrizes, explicitar que as relações tensas entre negros e brancos não acontecem somente pelas diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, mas também pela diferenças culturais que remetem à ancestralidade africana (p. 13). O conceito é usado também para denunciar a persistência de um imaginário nacional que valoriza a branquidão e as raízes européias da nossa cultura em detrimento das culturas africana, asiática e indígena (p. 14).

Encontramos ainda no documento, a primeira referência teórica feita a Frantz Fanon e a seu livro *Os condenados da Terra*, com a seguinte citação:

“os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, a discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias (...)” (p. 14)

O texto segue com observações sobre a educação das relações raciais e aponta a escola no papel fundamental deste processo. Para o êxito deste trabalho, as Diretrizes afirmam que os professores não podem improvisar. O processo exige, de acordo com o texto, um diálogo com os

estudiosos atuantes e com os grupos do Movimento Negro na busca pela superação do etnocentrismo europeu e da desalienação dos processos pedagógicos (p. 15).

O documento explica que a definição de quem se considera negro no Brasil é uma escolha política: “O é quem assim se define”, e não quem apresenta determinadas características físicas. O termo *negro* responde também às lutas pelos sentidos políticos e simbólicos do termo. Para a leitura da classificação racial, as Diretrizes utilizam a metodologia do IBGE que agrega sob a categoria de negros, também pardos e pretos pela relação com uma ancestralidade africana. Neste referencial, chega-se a que 45% da população é formada por negros (p. 15).

As Diretrizes propõem-se a rever vários equívocos. Um deles é o de se considerar que a discussão racial é competência apenas dos Movimentos Negros. Para o documento, a escola tem o dever de se posicionar politicamente contra toda a forma de discriminação; esta luta é tarefa de todo educador. Outro equívoco é o de se considerar que o mito da democracia racial atinge apenas os negros, quando são processos constituintes da nossa formação histórica e estão arraigados no imaginário social de negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. O documento ainda coloca a necessidade de pedagogias que fortaleçam uma consciência negra nos negros e a despertem nos brancos na direção de novas relações étnico – raciais (p. 16).

A questão da formação dos professores também é abordada na formulação das Diretrizes, que apontam a “necessidade de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico- raciais” (p. 17).

Depois das orientações que justificam e fundamentam o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, as Diretrizes apresentam algumas “determinações de caráter normativo”. Em texto introdutório, o documento reforça que a obrigatoriedade da inclusão da disciplina *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* é uma decisão política com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Esclarece também que não se trata de mudar um foco etnocêntrico para outro africano, mas ampliar o foco dos currículos, onde “mais que inclusão de

novos conteúdos exige que se repensem as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem etc” (p.18).

Para conduzir as ações, três princípios e seus objetivos são explicitados pelo documento: 1. *Consciência política e histórica da diversidade*, em que um dos objetivos é a desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas dos conceitos, de idéias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial; 2. *Fortalecimento de identidades e de direitos*, em que um dos objetivos é o de romper com as imagens negativas forjadas sobre os negros e apontar os erros do conceito de identidade humana universal. 3. *Ações educativas de combate ao racismo e a discriminação*, em que um dos objetivos é a valorização da oralidade, da corporeidade, da arte e da educação patrimonial, com a participação do Movimento negro, de grupos culturais negros e da comunidade que se insere na escola sob a coordenação dos professores.

Para garantir esses princípios e as mudanças de mentalidade exigidos, as diretrizes determinam que o ensino de *História e Cultura Afro - Brasileira e Africana* articule passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes realidades do povo negro.

As Diretrizes confirmam a responsabilidade dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de educação básica, educação de Jovens e Adultos e Educação Superior em providenciar, entre outras coisas: o registro da História não contada dos negros brasileiros, apoio aos professores na elaboração de planos e projetos, mapeamento e divulgação das experiências pedagógicas, introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de conceitos e suas bases teóricas, tais como racismo, intolerância, preconceito, estereótipo, diversidade etc (p. 25 e 26).

O documento das Diretrizes finaliza o seu texto com o item *Obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras, educação das relações étnico-raciais e os conselhos de educação*, onde define que “diretrizes são dimensões reguladoras de caminhos, embora não fechadas e que historicamente podem, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos” e

que seu objetivo é oferecer referências e critérios. E também confirma que, por proceder de ditames constitucionais, cabe aos “Conselhos de Educação do Estado, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar as diretrizes dentro do regime de colaboração e de autonomia de entes federativos, e seus respectivos sistemas” e também a tarefa de adequar o proposto no parecer à realidade de cada sistema de ensino.

Ao terminar a leitura compartilhada desse documento, podemos confirmar que os sentidos construídos nesta leitura dependeram dos diálogos anteriores, ou seja, sem esta consciência histórica da construção das sensibilidades e das práticas discriminatórias, não poderíamos compreender as proposições e os princípios das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Portanto, é possível dizer também que as discussões contemporâneas sobre raças, cotas e sobre a História e a Memória dos negros, só ganham a dimensão do vivido quando acolhem um sofrimento irresolvido em relação ao passado e cuja força salvadora “surge mais de sua própria enunciação do que dos conteúdos enunciados”.

A leitura das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” nos permitiu continuar a desvelar as relações de força e as guerras de símbolos que permeiam as discussões contemporâneas sobre raça, cotas e sobre a História e a Memória dos negros na história do Brasil.

O texto contextualiza o lugar histórico e político de onde foi pensado. Não apaga os embates e assume um discurso comprometido com os movimentos negros na luta por reparação e na ressignificação dos conceitos de raça e etnia. A competência anunciada para a escola não se relaciona às demandas do sistema de trabalho que valorizam a dimensão prática em detrimento da pesquisa, mas em garantir o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional e expressarem suas visões de mundo. Neste processo, fala-se de mudança de mentalidade, da necessidade de articulação entre os tempos históricos “no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes realidades do povo negro”. Aqui o foco se concentra nas resistências simbólicas e nos enraizamentos e não na formatação de sujeitos politicamente dóceis.

Os conhecimentos ligados à memória e à experiência não são rotulados como senso comum e um dos objetivos focalizados é a valorização da oralidade, da corporeidade, da arte e da educação patrimonial, com a participação do Movimento Negro, de grupos culturais negros e da comunidade que se insere na escola.

Percebo, portanto, um documento que foge de alguns eixos argumentativos triunfantes (Bakhtin, 1990) em que vários fios de avanço podem ser detectados. Existe uma visão de história que se propõe a focalizar a dimensão cultural das experiências dos negros, historicamente dadas na relação com o social. Na questão da formação dos professores, as Diretrizes confirmam, para além da qualificação necessária nas áreas de conhecimento, a importância de pessoas “sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnicos - raciais” e insiste na desalienação dos processos pedagógicos.

Contrário à difusão em massa dos conhecimentos feitos mercadorias, o documento considera que escola tem o dever de se posicionar politicamente por meio de questionamentos e análises críticas sobre os conceitos, idéias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial. As políticas pretendidas apontam para as mudanças dos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e os modos de se tratar pessoas negras. O texto aponta a importância da sensibilidade e de uma consciência política e histórica da diversidade.

No entanto, é importante ressaltar que a guerra de símbolos é detectada no próprio documento das Diretrizes. Apesar da luta e da resistência que representa em consonância com os Movimentos Negros e suas conquistas históricas, também revela alguns fios de reprodução da lógica dominante. Uma lógica capitalista e globalizante que se apresenta em algumas imagens maniqueístas do bem e do mal e do entendimento do conhecimento como algo que se aprende e que nos é dado enquanto informações. Em muitas passagens do documento, sugere-se a possibilidade de uma sociedade harmoniosa, onde, no fim, o conflito é apagado. Nestas ambivalências, corre-se o risco de uma leitura radicalmente subjetiva do documento e de uma ótica docente que privilegia a aquisição do produto e não o processo de produção do conhecimento (Galzerani, 2005).

CENÁRIO ÚLTIMO

O objetivo do trabalho foi o de dialogar com os significados e sentidos da lei 10.639/03, que alterou a LDB e estabeleceu as “Diretrizes Curriculares para a Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo escolar do ensino fundamental e médio. As considerações feitas por Jörn Rüsen (2006) sobre os conceitos de *didática da história* e de *consciência histórica* e outras considerações feitas por Silva (2005) sobre o conceito de *identidade foram os referenciais escolhidos para uma análise* as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, no horizonte da formação de educadores e no campo da educação histórica. Com esses referenciais, o lócus das reflexões foi a escola, lugar apontado pelas Diretrizes para o Ensino da História Afro-brasileira como o lugar fundamental na instauração de uma “nova consciência política e histórica da diversidade”.

Rüsen nos conta que antes da transformação da história em disciplina, com novas prerrogativas profissionais, acadêmicas e científicas voltadas para modernidade capitalista, a didática desempenhava um papel importante na escrita e na compreensão histórica do mundo e os historiadores discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como algo fundamental para o seu trabalho. Neste contexto, anterior ao paradigma capitalista, o ensino e a aprendizagem da história eram entendidos como processos amplos orientados pelos princípios morais e pelos problemas diários.

No século XIX, com a institucionalização da história enquanto disciplina, o princípio de que a “história está enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo” vai sendo esquecido, ou seja, o processo que garantiu um estatuto científico para a história afastou da sua reflexão racional todas as questões ligadas à vida cotidiana (Rüsen, p. 09 a 16). É somente nas décadas de 1960 e 1970, momento de maior efervescência política e social, que vamos observar, de acordo com Rüsen (op.cit.), uma recuperação da didática da história. O conceito tradicional de história começou a ser revisto na sua proximidade com as outras ciências sociais e a função política da história ganhou um novo destaque.

A concepção hermenêutica e historicista da didática são substituídas pelas novas questões trazidas pela teoria do currículo. Interesses, necessidades valores e sentimentos aparecem como outras dimensões do pensamento histórico. Consolida-se um novo paradigma e também uma reflexão mais séria sobre os fundamentos dos estudos históricos na sua relação com a vida e com a educação (p. 10).

Dentro dessa nova perspectiva para os estudos históricos e para a didática da história, surgem, na Alemanha, dois periódicos fundamentais dessa nova abordagem, *Geschichte und Gesellschaft*, em 1975, e *Geschichtsdidaktik*, em 1976. O prefácio do primeiro periódico confirmava a postura desta nova aproximação teórico-metodológica com as outras ciências sociais e enfatizava o estabelecimento das relações entre a história acadêmica e as práticas sociais. O segundo periódico também “considerava a emancipação e identidade pessoal, as duas principais idéias de uma reflexão didática”, confirmando assim a relação entre história e vida cotidiana (op.cit.).

Nesta nova perspectiva, a didática ganha o *status* de disciplina específica com suas próprias questões e concepções teórico-metodológicas, recuperando a autonomia perdida em relação à pedagogia. A didática da história deixa de se preocupar apenas com os problemas de ensino e aprendizagem e passa a analisar também o conhecimento histórico imerso na experiência vivida. Passou a incluir nas suas preocupações, por exemplo, qual o papel da história na construção da opinião pública e nas representações dos meios de comunicação de massa (op.cit., p. 12).

Nesta trajetória, a didática da história constrói o conceito de consciência histórica enquanto categoria geral que abarca todas as formas de pensamento histórico e não só as questões de ensino e aprendizado da história. Sua análise compreende os estudos históricos e o uso e a função da história na vida pública e privada. Rüsen confirma a consciência histórica não como simples conhecimento do passado, mas um conhecimento que é significado pela conexão entre as três dimensões temporais. Ou seja, a consciência histórica é aquela que contém a apreensão do passado, regulada pela necessidade que temos de entender o presente e presumir o futuro.

Nessa dimensão, considero que um dos focos de reflexão para o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira está em garantir junto aos alunos e alunas, o processo de construção dessa

consciência histórica. Entendo que na própria elaboração deste trabalho, na busca por outras narrativas, na experiência de desconstruir e significar palavras e enunciados, a consciência histórica, da forma como é entendida por Rüsen, foi minha companheira de viagem.

Acredito que, na perspectiva da consciência histórica e, portanto, de uma educação política dos sentidos, as Propostas Curriculares para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira devem garantir uma postura metodológica que não seja nem linear, nem contínua ou qualquer espécie de celebração vazia “rapidamente confiscada pela história oficial”. Uma postura teórico-metodológica que possibilite encontrar dimensões pessoais e coletivas que foram perdidas.

Uma abordagem que no entrelaçamento dos diferentes tempos, busque, no passado, utopias para o futuro pelas ações realizadas no presente. Portanto não basta anunciar a existência da diversidade e da diferença no espaço da escola. É antes de tudo, necessária a competência de querer problematizá-las. Silva (op.cit.) acrescenta que as diferenças não são coisas que estão na sociedade para serem discutidas, respeitadas ou toleradas. As diferenças são ativamente produzidas no contexto das relações sociais, culturais, políticas e econômicas e só podem ser compreendidas dentro dos sistemas de significação em que ganham sentidos (p. 79).

Não podemos deixar de observar, inclusive para não deixar escapar os fios da nossa tessitura, que, neste trabalho, voltamos várias vezes ao passado e nele descobrimos pistas e sinais das causas históricas e discursivas do racismo. Seguindo estes rastros, verificamos como a identidade inferiorizada dos negros foi o resultado de processos de produção simbólica definidos pelas relações de poder que ocorreram principalmente no final do século XVIII e início do XX (p. 81).

Percebemos como, no final do século XIX, o gesto de dividir, hierarquizar e atribuir valores para os povos não-europeus, acabou por classificar, em negros e brancos, a sociedade brasileira. Essa classificação binária agregava valores positivos para quem as construía e valores negativos para os outros que a receberam, em um processo de definição de identidades em que a identidade branca foi fixada como norma. Este exercício de consciência histórica nos permitiu compreender que

a normatização é um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normatizar significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normatizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é natural, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (Ibid., p. 83)

Na nossa volta ao passado, fomos aos Institutos Históricos e Geográficos, às faculdades de medicina, aos museus nacionais e às escolas, e pudemos problematizar o poder destes espaços para representar e definir a identidade brasileira. De dentro desses espaços institucionais, muitas representações (lembra-se de *Algozes e Vítimas* e *Lições de História*, de Macedo?) foram dando sentidos para as diferenças e para as exclusões dos negros na sociedade brasileira.

Na nossa busca pelas palavras *raça*, *eugenia* e *miscigenação*, usadas ainda hoje, como vimos, nos discursos sobre a adoção ou não de políticas afirmativas para os negros, as encontramos mergulhadas nestes processos históricos e discursivos de construção de diferenças. Cabe acrescentar que, por depender de um processo histórico e discursivo de construção de diferenças, o conceito de *raça* se mantém aberto a um constante processo de transformações e mudanças, o que explica o seu uso hoje pelos movimentos negros como uma questão estratégica de luta política.

Concordo com Silva (2001) para quem, embora a moderna genética tenha comprovado que não existem critérios físicos e biológicos que caracterizem a humanidade como dividida em raças, o caráter discursivo e cultural do termo permanece. Portanto “o fato de que o termo ‘raça’ não tenha nenhum referencial ‘físico’, ‘biológico’, ‘real’, não o torna menos ‘real’ em termos culturais e sociais” Embora “as justificativas biológicas (sejam) um erro científico, as suas interpretações são antes de serem biológicas, interpretações, ou seja, elas são a imposição de uma matriz de significação” (p.101). No âmbito dessa discussão cabe ainda essa pergunta:

De que forma a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para os alunos, no sentido de desenvolverem a consciência histórica e a competência

para interrogar os sistemas e as formas de representação da identidade e da diferença?
(op.cit., p. 92)

As respostas têm como remessa as condições para um ensino da História Afro-brasileira em que a identidade e a diferença sejam tratadas como questões políticas. Para mapear brevemente os desvios possíveis das discussões sobre “as diferenças”, Silva nos oferece, três pequenas situações, bastante elucidativas: a primeira, que ele chama de “liberal” em que a estratégia escolhida é a de favorecer e estimular os bons sentimentos dos alunos em relação à diversidade cultural entendida como expressão da natureza humana. Os alunos aprendem que os homens têm variadas maneiras de se expressar culturalmente e que devemos considerá-las com respeito ou tolerância. Os projetos curriculares se preocupam em favorecer contatos com os mais diferentes grupos étnicos, e sociais (p. 98).

A segunda abordagem também considera a diversidade como algo natural e bom e qualquer comportamento preconceituoso é considerado como desvio de conduta do aluno e ele é tratado psicologicamente. Nas escolas, o tratamento preconceituoso é superado com atividades, exercícios e processos de conscientização para mudanças de atitude.

A última abordagem, a mais usada nas escolas, de acordo com Silva, é a de apresentar as outras culturas de forma distante e superficial, em que o outro é sempre olhado pelo exotismo ou folclore. Para ele, o currículo na maioria das escolas ainda é marcado por narrativas nacionais, étnicas e raciais que “confirmam os privilégios das identidades dominantes e tratam as outras identidades como folclóricas” (p. 101).

Nenhuma das três abordagens, como percebemos, conseguiu sair “das declarações de boa vontade” e questionar o porquê da diferença e como as identidades são produzidas. Medos, brincadeiras, sentimentos, palavras e práticas sociais de motivação racista não são entendidos como o resultado de processos históricos, inclusive na construção das subjetividades.

Proponho então uma abordagem que, na perspectiva da consciência histórica, trabalhe com uma educação política dos sentidos, tendo as memórias como palco, como lugares simbólicos de expressão, como lugares das práticas relativas às diferentes temporalidades e experiências

vividas. Memórias que se constituem como subsídio fundamental para os questionamentos das imagens, dos preconceitos e valores produzidos pelo avanço da modernidade capitalista e que persistem ainda no nosso cotidiano, nas nossas visões de mundo, e também nas nossas práticas de educadores. Desta forma, podemos compreender junto com os alunos, que as sensibilidades não são naturais ou psicologicamente compreensíveis, mas construções historicamente dadas.

Foi assim que, na montagem dos cenários deste trabalho, procurei trilhar um caminho metodológico que desvelasse as minhas próprias tentativas de negação da matriz da racionalidade técnica e instrumental na construção do conhecimento histórico e que, ao mesmo tempo, revelasse as possibilidades de uma educação histórica em que a memória é palco de vários lugares simbólicos de onde se pode exprimir e materializar-se.

Na montagem dos cenários, realizei tentativas de recuperar os conflitos, as ambivalências e as diversidades culturais dos oitocentos no Brasil. Fui percebendo como as instituições sociais, o desenvolvimento econômico, os receios médicos, as emoções e os medos foram contribuindo para a construção das sensibilidades e dos sentidos modernos sobre as diferenças e, em especial, as questões de raça e de etnia. Observei também como as memórias narradas por Manuel Querino são emblemáticas de um conceito de memória circunscrito à tradição artesanal, afetiva, múltipla, vulnerável, situada no reino do visível e, portanto, carregadas de potencialidades criativas. Ao tecer os contextos, fui me aproximando das *batalhas de percepções*, historicamente constituídas e confirmei também que o rememorar é um ato político e que o tempo histórico não é um tempo vazio e homogêneo, indiferente. O que temos é o tempo do agora no passado, na tentativa de uma fidelidade com aquilo que nele pede um outro porvir

BIBLIOGRAFIA

FONTES IMPRESSAS

ANDRADA E SILVA, José Bonifácio. *Projetos para o Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2000.
BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História Geral do Brasil*. Antes de sua separação e independência de Portugal. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1948. (v. 1)

_____. *História Geral do Brasil*. Antes de sua separação e independência de Portugal. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951. (v. 3)

RODRIGUES, Raimundo Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1957.

ROMERO, Sílvio. *Realidades e ilusões no Brasil*. Parlamentarismo e presidencialismo e outros ensaios. Petrópolis: Vozes, 1979. (Coleção “Dimensões do Brasil”).

MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil*. Rio de Janeiro; Paris: Garnier, s/d.

_____. *As vítimas algozes*. Quadros da escravidão. Rio de Janeiro: Briguiet, 1937.

QUERINO, Manoel Raymundo. *Costumes africanos no Brasil*. 2.ed. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

_____. *O colono preto como fator da civilização brasileira*. Disponível em: http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n13_p143.pdf. Acesso em: 12 fev. 2007

_____. *Artistas bahianos* (indicações biográficas). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909

LIVROS, ARTIGOS E TESES.

ALBUQUERQUE, Wlamira Ribeiro de. Esperanças de Boaventuras: construções da África e africanismo na Bahia – 1887-1910. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, v. 24, n. 02, p. 230, 2002.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

AZEVEDO, Elciene. Luiz Gama, a letra e a luta. *História Viva*. São Paulo, n. 03, p. 30-37.

_____. *Orfeu de carapinha*. A trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo. Campinas: Unicamp, 2005.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BANTON, Michael. *A ideia de raça*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARBOSA, Ruy. Queima dos arquivos da escravidão. In: CARNEIRO, Edison. *Antologia do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 96-97.

BASTIDE, Roger. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BENJAMIN, Walter. *Teses sobre o conceito da história*. Tradução Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Muller, 2003. (Material fotocopiado, inédito)

BENJAMIN, WALTER. *Obras escolhidas II*. Rua de mão única. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005. (“Docência em formação – Ensino Fundamental”)

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 03, p. 475-491, set./dez. 2004.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193 – 221, set. 92/ ago. 93. (Dossiê ensino de História)

BRESCIANI, Stella Martins. *O charme da ciência e a sedução da objetividade*. São Paulo: Unesp, 2005.

BRESCIANI, S.; Naxara, M. (org.). *Memória. (Res)sentimento*. Campinas: Unicamp, 2001.

CÂMARA, Antônio da Silva; SILVA, Jair Batista da. Considerações sobre o racismo no Brasil. In: *ADUNICAMP 30 anos*. Campinas: Adunicamp, 2007.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada*. Língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARNEIRO, Edison. *Antologia do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CERRI, Luis Fernando (Org.). *Ensino de História e Educação*. Olhares em convergência. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

CORTÊS, G. X. da C.; GOMES, F. 2007. Nas ruas do Rio de Janeiro. *História Viva. Temas Brasileiros*. São Paulo, n. 03, p. 26-29, 2007.

D’ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada*. Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac, 2004.

FARIAS, J. B.; GOMES, F. dos S.; SOARES, C. E. L.; MOREIRA, C. E. de A. *Cidades negras*. Africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX. São Paulo: Alameda, 2006.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro – brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANÇA, Jean M. Carvalho. *Imagens do negro na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família patriarcal brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin*. 2. ed. Tradução Sônia Salzstein. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. O lugar das memórias na produção dos saberes escolares. In: BEZERRA, Holien; DE LUCCA, Tânia. (*No prelo*). Assis: Unesp, 2006.

_____. Políticas públicas e ensino de História. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 157-167.

_____. *Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública*. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, Memória e História*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 287 – 330.

_____. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia G. de.(Org.). *et al. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 49 – 68.

_____. *O almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880*. 1998. 341 f. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade de Campinas, Campinas, SP.

GAY, Peter. *A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: A educação dos sentidos*. Tradução Per Salter. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro*. Modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

GLEDHILL, Sabrina. *Manuel Querino*. Um pioneiro e seu tempo. Disponível em: <http://svn.br.inter.net/5star/Querino_Um_Pioneiro_e_Seu_Tempo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2007.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75 – 85, maio/jun/jul/ago. 2003.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. 290 p.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Manuel Querino e a formação do “pensamento negro” no Brasil, entre 1890 e 1920. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS, 28., out. 2004. Caxambu, 2004. p. 1 -23.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: 34, 2002. (Apoio: Fundação Ford).

HADLER, Maria Silvia Duarte. *Trilhos de modernidade: memórias e educação urbana*. 2007. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de Campinas, Campinas, SP.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminações e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2006. (“Humanitas”)

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Unesp, 2006.

IANNI, Octávio. *A idéia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

IANNI, Octávio. *Raças e classes sociais no Brasil*. Ed. rev. amp. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin. O marxismo da melancolia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LOPES, Luis Carlos. *O espelho e a imagem. O escravo na historiografia brasileira (1808 – 1920)*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1987.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Tradução Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A medicalização da raça. Médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: Unicamp, 1994. (Coleção ciências médicas).

MATTOS, Wilson Roberto de. O braço negro em Salvador. *História Viva. Temas Brasileiros: presença negra*. São Paulo, n. 03, p. 22-25, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira e Africana*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2005. 35 p.

MORAES, Dislane Zerbinatti. A “tagarelice” de Macedo e o ensino de História do Brasil. *História*. São Paulo, v. 23, n. 01 e 02, 2004.

MORAES FILHO, Evaristo de. *Medo à utopia*. O pensamento social de Tobias Barreto e Sílvio Romero. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Instituto Nacional do Livro/Fundação Nacional Pró – Memória, 1985.

MOURA, Clóvis. *As injustiças de Clio*. O negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. São Paulo: Publifolha, s/d.

NASCIMENTO, A. do.; RAMOS, G.; FISCHLOWITZ, E. *Relações de raça no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Quilombo, 1950 (“Convocação e temário do I Congresso do Negro Brasileiro”)

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 13, n. 25/26, p. 143 – 162, set. 92/ago. 93. (Dossiê ensino de História)

_____. A escola pública contemporânea – Propostas curriculares e ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99 – 116, set. 1985./fev. 1986. (Número especial organizado por Déa Ribeiro Fenelon. Tema: Sociedade e Trabalho na História)

ODÁLIA, Nilo. *As formas do mesmo*. Ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna. São Paulo: Unesp, 1997.

_____. O ideal de branqueamento da raça na historiografia brasileira. *Contexto*, São Paulo, n. 3, p. 127 – 136, jul. 77.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RAMOS, ARTHUR. *O negro na civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1971 [1939]. (Coleção Arthur Ramos)

_____. *A aculturação negra no Brasil*. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1942.

REIS, João José. De olho no Canto. Trabalho de rua na Bahia na véspera da Abolição. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 24, p. 199-242, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RIBEIRO, Renilson Rosa; VALÉRIO, Mairon Escorsi; FRACCARO, Gláucia Cristina. O negro em folhas brancas. Racismo e ensino de História. In: RIBEIRO, Renilson Rosa (Org.). *O negro em folhas brancas*. Campinas: IFCH/Unicamp, 2003. p. 99 – 105 (*Cadernos de Graduação*, n. 2)

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. *Memórias do cativo*. Família, trabalho e cidadania no pós – abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

RÜSEN, Jörn. Didática da História. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 01, n. 02, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

SALGADO, Guimarães Manuel Luís. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos* n. 01. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro*. Um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. *Silvio Romero hermenêutica do Brasil*: três raças e miscigenação na formação de uma imagem da brasilidade. 2005. 257 f. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade de Campinas, Campinas, SP.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. Dando nome às diferenças. In: SAMARA, Eni de Mesquita (Org.). *Racismo & Racistas*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p. 9 – 44.

_____. *Retrato em preto e branco*. Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras 1987. 284 p.

SILVA, Rosa Cloclet da. *Construção da nação e escravidão no pensamento de José Bonifácio, 1783-1823*. Campinas: CMU/Unicamp, 1999.

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____(org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 73-102.

_____. O currículo como narrativa étnica e racial. In: _____. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 99-104.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Tradução por Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.