

OS INSTITUTOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS E ALGUNS DISCURSOS SOBRE OS NEGROS NA HISTÓRIA DA NAÇÃO

Cláudia Prado FORTUNA*

Resumo: O objetivo principal deste artigo é trazer algumas reflexões sobre como, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o IHGB e o Ensino de História foram responsáveis por moldar e cristalizar alguns conceitos, ideias, valores e comportamentos em relação aos negros dentro de um processo moderno de construção das sensibilidades. Nas cidades que estavam se modernizando, as ideias e imagens negativas sobre os negros foram construídas pelos intelectuais e seus espaços de saber, cabendo, sobretudo, à determinada literatura, à historiografia e aos professores, construir um sentimento de nação e uma história concebida como memória nacional na qual a herança civilizatória do negro é apagada.

Palavras-chave: IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). Ensino de História, Negros. Educação Política dos Sentidos.

HISTORICAL AND GEOGRAPHICAL INSTITUTES, AND SOME STATEMENTS ABOUT BLACK PEOPLE WITHIN THE NATION'S HISTORY

Abstract: The main aim of this article is to convey a number of observations on how, at the end of the 19th century and in the early decades of the 20th century, the IHGB (*The Brazilian Historical and Geographical Institute*) and the Teaching of History were responsible for shaping and crystallizing various concepts, ideas, values and behaviours regarding black people through a modern process of formulating attitudes. In the cities undergoing modernization, negative concepts and images concerning black people were created by academics, and their intellectual spheres, pertaining principally to a specific kind of literature, to the historiography and to the teachers. This built up a feeling of nationalism and a history, conceived as national memory, in which the cultural heritage of the black population was erased.

Keywords: IHGB (The Brazilian Historical and Geographical Institute). The Teaching of History. Black People. Political Education of Directions.

* Professora Adjunta Doutora - Departamento de História - Universidade Estadual de Londrina – UEL - Rodovia Celso Garcia Cid, Pr 445 km 380, Campus Universitário, CEP: 86051-980, Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: claudiafortuna@uel.br

O processo de construção das ideias positivistas e de branqueamento da população negra no Brasil, de acordo com Odália (1997), não foi apenas o resultado de uma discussão científica da diferença entre as raças, que nasceu na Europa no início do século XIX, chegando ao Brasil de forma artificial. Segundo o autor, 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. Nesse sentido, Odália 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 [...] (ODÁLIA, 1997, p. 12).

Com o problema da constituição da nação e da nacionalidade, as elites conservadoras vão procurar conciliar escravidão e liberalismo e buscar justificativas para a manutenção dos seus privilégios com a negação da possibilidade de uma nação de índios e de negros. O que temos, de fato, já desde os primeiros ideais de independência, de acordo com Odália (1997, p. 36), são definições de valores, opções sociais e escolhas étnicas, políticas e econômicas que darão legitimidade à representação de nação que está se querendo construir.

José Bonifácio de Andrada e Silva (2000), já em 1822, se preocupava com o destino da nova nação. O político revelou que ao se romper com a identidade lusa, haveria problemas em se definir uma identidade nacional marcada pela heterogeneidade física e civil. Segundo ele, havia a necessidade de que a escravidão fosse gradualmente terminando para possibilitar a formação de uma nação homogênea, livre e respeitável.

Definir quem era o “povo brasileiro” em um país onde os negros continuavam como escravos era um grande problema; por isso, em nome da economia liberal, Bonifácio pregava a necessidade de emancipação dos escravos para a construção de um Estado brasileiro. Assim se referia aos negros, ao manifestar 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? (ANDRADA E SILVA, 2000, p.32)

Também 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. Condenavam-se os maus tratos aos escravos, mas, ao mesmo tempo, manifestavam-se preconceitos e um desprezo explícito pelo negro e pelo mestiço. Bonifácio se perguntava:

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 (ANDRADA E SILVA, 2000, p. 27).

Com estas preocupações, a ideia 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 foram se tornando universais e, mais do que isto, naturalizados pelo apagamento das histórias e das culturas dos outros grupos étnicos.

Nas cidades das primeiras décadas do século XIX, por exemplo, os terreiros de candomblés, as danças e os batuques foram 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 a poder construir seus templos e realizar seus rituais. Em 1830, o Código Penal previa a repressão a qualquer ajuntamento de negros para garantir a moral e a segurança do Estado (FARIAS; GOMES; SOARES; MOREIRA, 2006, p.136).

Nesse cenário urbano, surgem os discursos que tecerão as representações estereotipadas sobre os negros. Tanto a historiografia oitocentista como a literatura romântica, vão reforçar, em seus romances e obras de História, essa imagem de um negro perigoso e ameaçador para a família patriarcal.

Sobre a historiografia oitocentista, é importante destacar que a pesquisa histórica no século XIX floresceu sob a égide do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que reunia a elite intelectual do país. Fundado em 1838, este Instituto é considerado como o marco da institucionalização da História do Brasil. Instituição cultural e simbólica do Império e da República dos primeiros anos, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) do Rio de Janeiro e os institutos provinciais são 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” (SCHWARGZ, 2004, p. 99).

Em meados do século XIX, é possível encontrar nas revistas do IHGB, um número significativo de artigos que procuram pensar de forma sistematizada a história brasileira. Dentro deste projeto de fundar uma historiografia para o país, o trabalho do alemão Karl von Martius vence o concurso promovido pelo Instituto, em 1844, como o melhor trabalho sobre como deveria ser escrita a História do Brasil.

Karl von Martius elabora um discurso cronologicamente organizado e hierarquizado dos fatos do passado dando, aos acontecimentos históricos, um sentido na direção da civilização, e apresenta 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 o vencedor do concurso 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 (MARTIUS, apud SALGADO, 1998, p.91).

Na organização desta historiografia oitocentista, um dos fiéis colaboradores da revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, desde 1841, é o historiador Francisco Adolfo Varnhagen, que publica uma série de artigos que defendem a monarquia, a colonização e a escravidão. A sua obra historiográfica “*A História Geral do Brasil*”, publicada a partir de 1854, também revela o pensamento conservador de sua época. 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, voltado para as estruturas do poder dominante, foi agraciado por D.Pedro II com o título de Visconde de Porto Seguro. Como destaca Schwarcz:

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).

Com uma historiografia voltada para o Estado, Varnhagen (1948) justificou a escravidão como um processo civilizador para os negros e considerou como brandas as relações sociais escravistas. Assumiu, em sua historiografia, uma realidade mestiça, mas sempre com a predominância do elemento branco. Do seu ponto de vista, a escravidão era percebida como uma possibilidade civilizatória. Para o historiador, os negros melhoravam a sua sorte e cresciam socialmente “em contato com gente mais polida e com a civilização do cristianismo” (VARNHAGEN, 1948, p. 264). Ele expressava, também, com matizes próprios, a mesma tese de José Bonifácio.

Ao discorrer sobre as insuficiências e atrasos do Império, Varnhagen considerava como solução para os problemas do país a fusão das três raças, com um possível branqueamento, sobre a qual 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 [...] (VARNHAGEN, 1948, p. 203).

Para Varnhagen, embora os escravos fossem responsáveis por “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” (1948, p. 265). Como vemos em seu trabalho historiográfico, Varnhagen construiu uma abordagem política e laudatória dos feitos dos portugueses e elaborou representações dos negros como aqueles que destruíam os costumes, desorganizavam as famílias e pervertiam a sociedade.

Com a publicação da sua obra *História Geral do Brasil* cria-se, de acordo com Gasparello (2004, p.19), a principal obra de referência para publicações eruditas ou voltadas para o ensino. Portanto, a elaboração de uma história para a nação foi sendo pensada, em grande parte, como a história de uma só etnia e de seus valores. Para as ideias de civilização, progresso e ordem, pouco espaço houve aos africanos e seus descendentes. Inferiorizada, 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 também vamos encontrar de forma prevalecte nas escolas.

A construção pedagógica das representações oficiais: literatura romântica, compêndios didáticos e o ensino da história

Durante o período regencial surge, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, considerado como estabelecimento padrão do ensino secundário. Em 1838, o colégio determinou em seu regulamento, a inserção dos estudos históricos no currículo a partir da sexta série. Para auxiliar os professores, surgem os compêndios didáticos – na sua maioria traduções dos compêndios franceses – instrumentos pedagógicos cuja principal intenção era civilizar e instruir.

A partir da década de 1850, de acordo com Bittencourt (2008, p. 141), com a oficialização da disciplina História, agora obrigatória nos cursos preparatórios e nas escolas elementares, a produção de livros didáticos de História do Brasil é elaborada preferencialmente por professores do Colégio Pedro II, que são na sua grande maioria, sócios do IHGB. Para a autora:

Compêndios, cartilhas eram textos que precisavam da aprovação institucional para que pudessem circular nas escolas, o que acabava por direcionar as opções dos editores na seleção dos autores. Entende-se, portanto, a preferência por autores oriundos do Colégio Pedro II ou da Academia Militar. Além de assegurarem uma vendagem, dificilmente seus nomes seriam vetados pelos conselhos educacionais que avaliavam as obras, inclusive porque vários membros do IHGB compunham as comissões de avaliação das obras didáticas (BITTENCOURT, 2004, p. 482).

Confirmando o IHGB como responsável pelo reconhecimento, aprovação e legitimação das publicações didáticas de História do Brasil, um dos primeiros e mais importantes manuais de História do Brasil foi a obra didática *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo. Membro atuante do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e professor do Colégio D. Pedro II, Macedo escreveu 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 manual, indicado para o 7º ano, foi revisto em 1863, e o terceiro foi adaptado, em 1865, para as escolas primárias do país.

Macedo pertencia à elite intelectual e política do Império, então, podemos inferir que as peculiaridades da produção, da circulação e do uso de suas obras já definem muito da visão de História que será apresentada para os colégios destinados à formação das elites da época. Bittencourt 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 (BITTENCOURT, p. 475).

Entre 1870 e 1880, de acordo com Bittencourt, o ensino elementar começa a crescer, conseqüentemente, há um aumento na 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 (BITTENCOURT, 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 (s/d) 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.

Lições de História teve 11 edições: a primeira é de 1861 e a última, de 1924. Os capítulos foram atualizados duas vezes por Olavo Bilac. A primeira atualização traz fatos

que remontam a 1905 e a segunda vai até 1914. O livro é atualizado novamente pelo professor Rocha Pombo, que o complementa até 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.

Reverendo as *Lições*, confirmamos a valorização de uma História nacional organizada por uma perspectiva positivista compartimentalizadora, harmoniosa, factual e linear, concebida sempre da 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 ideia 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, estão marcadas pela negação, como, por exemplo: “não tem polícia, não conheciam artes, nem sciencias, nem industria, não tem religião” (MACEDO, p. 50). Em seguida, temos os capítulos sobre as capitânicas hereditárias, os governos gerais e 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 Domingos 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 africanas e valoriza-se a sujeição “pacífica” do negro na escravidão.

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, Campos Salles, Rodrigues Alves, Affonso Penna e Marechal Hermes da Fonseca.

Encontramos, portanto, nesse 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” outro lugar ao negro nesta narrativa, que não o quase acidental e superficial.

Outros manuais do início do século XX, de acordo com Nadai (1993), já incorporavam a questão da formação do povo brasileiro, estabelecendo, junto aos alunos, uma imagem de nação construída na colaboração de europeus, africanos e nativos. Esses compêndios 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, de acordo com Nadai:

[...] 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 (NADAI, 1993, p. 25).

Neste enfoque, os manuais didáticos e o ensino dessa *História oficial* confirmavam os sujeitos brancos e os negros como elementos formadores da nação, porém com os negros ocupando um lugar “menor”, seja por *sua inferioridade de raça* ou por *sua impossibilidade civilizatória*.

Como podemos notar, os anseios de modernidade e de progresso envolveram também a elaboração de uma identidade nacional legitimada pelo discurso produzido no IHGB e reproduzida nos bancos escolares. Portanto, podemos perceber que o uso sistemático dos manuais didáticos, sob orientação dos professores, correspondeu à dada construção de identidade nacional. Para Gasparello (2004, p.19), os autores/professores empenharam-se na construção de uma intensa produção simbólica, na tarefa de ensinar aos brasileiros o que era o Brasil: suas raízes, seus heróis, suas batalhas, sua grandeza, seu território, sua natureza, seu povo.

Esclarece-se dessa forma, como aponta Bittencourt (2007), o quanto a história escolar contribuía para a construção e pela legitimação de um passado e de uma determinada identidade nacional embora “o ensino da língua pátria, das artes, além da geografia e da literatura também se inserissem nesta perspectiva de forjadores de uma identidade nacional” (BITTENCOURT, p. 37). Para a autora:

Muitos intelectuais do período, composto por bacharéis, médicos, poetas, engenheiros e romancistas, tornaram-se professores do ensino secundário, assim como se dedicaram a escrever a história da nova nação. O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) encarregou-se de fornecer as bases de uma história nacional (BITTENCOURT, p. 35).

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

Ajudando a construir a cultura burguesa de meados do século XIX e um imaginário no qual os escravos introduziam “a corrupção física e moral” no seio das famílias brancas, como já temia José Bonifácio e Varnhagen, podemos destacar, além do manual didático *Lições de História*, de Joaquim Manuel de Macedo, também os seus romances.

Nos seus romances e peças, Macedo descreve com detalhes a vida familiar e os costumes da elite da sociedade carioca de seu tempo. Apresenta, no desenrolar das tramas, os elementos da intimidade burguesa e da vida privada, marcados por novos referenciais cotidianos como o diário e o hábito da leitura. A maioria de seus trabalhos, na construção da ideia 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 (MORAES, 2004).

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 (FRANÇA, 1998, p.71).

Neste universo pedagógico da construção dos sentidos, é bastante significativo pensar na força das imagens sobre os negros que essa literatura produz. Outro livro de Macedo, *As Vítimas – Algozes* (1937) é uma obra pouco conhecida, mas extremamente importante para o entendimento do pensamento oitocentista sobre a escravidão. Lançado em 1869 pela Typografia Americana (RJ), com mais duas edições em 1896 e 1991, é um libelo contra o negro. Nele, 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 à 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:

As Vítimas-Algozes põem 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 (FRANÇA, 1998, p.73).

O emprego dos termos *feitição*, *crenças absurdas*, *religião extravagante e supersticiosa* que permeiam a obra, também servem para reduzir as manifestações religiosas de fundamentação africana a leituras exóticas e preconceituosas, contribuindo, com estes referenciais, para a formação da sensibilidade moderna no Brasil. A opção por uma nação branca foi, portanto, uma decisão econômica, política e cultural das elites dirigentes para assegurar o seu poder e sua hegemonia em nossa formação, e muitos dos romances da época serviam de confirmação para os temores e preconceitos das elites dominantes para com a presença dos negros no país.

Neste cenário, a formação de visões de mundo e de práticas sociais não se limitava às experiências de uma racionalidade técnica instaurada com a modernidade capitalista. O que temos é a constituição de sujeitos históricos em suas emoções, desejos, valores e sensibilidades. Muitas das imagens estereotipadas que os europeus tinham do Brasil reforçavam a ideia da impossibilidade de uma nação formada por raças mistas. Do mesmo modo, as diversas representações construídas pelos viajantes como L. Agassis, Gobineau e outros, insistiam na ideia de degenerescência. Para muitos viajantes e intelectuais brasileiros, a ideia da miscigenação trazia uma conotação pejorativa em vista da hierarquização promovida pelas doutrinas das raças.

Ideias e teorias raciais na construção da história oficial do Brasil

A entrada dessas teorias raciais no Brasil, em 1870, coincide com muitos acontecimentos políticos e sociais importantes só compreensíveis no interior de tensões e lutas socioculturais e políticas da época. A Guerra do Paraguai termina em 1870 e, em 1871, destacam-se vários acontecimentos, tais como: a promulgação da Lei do Ventre Livre; o crescimento dos movimentos abolicionistas e republicanos; a expansão e o predomínio da cafeicultura transformam o sudeste do Brasil em um centro econômico, político e cultural importante; a imigração europeia se efetiva; a industrialização e a urbanização ganham novos contornos.

Entre as inúmeras práticas culturais e tensões sociais, verificaremos que essas ideias e teorias articulam-se aos avanços da modernidade capitalista do final do século XIX. É uma época que, de maneira prevalecte, corresponde “à hierarquização dos saberes, à sobrevalorização das dimensões intelectual, voluntária, científica, sobre a esfera emocional, sensível e involuntária, numa palavra, vivida” (GALZERANI, 2004, p. 288).

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 precisava, naquele momento, eliminar esses trabalhadores da esfera da produção. 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 escravos e seus descendentes (SCHWARCZ, 2004, p. 44).

É também nos grandes centros urbanos, principalmente a partir de 1870, que observamos 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 também dos Institutos Históricos e Geográficos.

Em Pernambuco, começam a surgir, nas instituições científicas, 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 do imigrante alemão e assume posicionamento contrário aos contratos de trabalho com “bárbaros negros da África” (DOMINGUES, 2004, p. 48).

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 em que vigora a legalidade de todas as religiões. No entanto, 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 às casas de culto. Batidas policiais, pais de santos perseguidos e presos como feiticeiros, a destruição dos terreiros, são cenas recorrentes no cenário urbano (FARIAS; GOMES; SOARES; MOREIRA, 2006, p. 151).

Portanto, podemos dizer que as teorias científicas utilizadas para explicar e entender o Brasil do início do século XX também constroem a trama de uma *História oficial do Brasil*. Para justificar o atraso e os problemas de um país que quer ser moderno e quer 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 poderiam transformar a sociedade, a economia, a população, a cultura, o Estado, a nação (IANNI, 2004, p. 53).

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 à existência da população mestiça e africana, defendendo, muitas vezes, a separação dessa população e a imposição de novos hábitos, costumes e atitudes. O pensamento higienista promove uma verdadeira retirada dos pobres e mendigos das ruas. Muitos miseráveis são apontados como perigosos à ordem social e patologizados (DOMINGUES, 2004, p. 53).

Por isso, como nos lembra Santos (2002, p.129), 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, ele é apresentado ora como assassino, ora como fugitivo, ora como incapaz de viver em sociedade, ora denunciado por práticas de feitiçaria, ora por degeneração.

O discurso médico voltado para a higiene pública e para o controle das grandes epidemias 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 passa a vincular as epidemias à população mestiça e negra. 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 (SCHWARCZ, 2001, p. 29).

Este discurso médico racializado ganha destaque nos vários artigos sobre higiene e saúde pública escritos pelo médico baiano Raimundo Nina Rodrigues, da Faculdade de Medicina da Bahia. Em um longo trabalho sobre a lepra no Maranhão, Nina Rodrigues

apresenta um quadro classificatório das raças no Brasil. Em 1894, ele publica 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 soma sua crescente preocupação com a Medicina Legal ao seu interesse sobre o papel da raça na patologia da população brasileira. O livro era dedicado a Lombroso, Ferri e Garófalo – “chefes da nova escola criminalista” – e foi uma das obras ofertadas ao IGHB.

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.

Nina Rodrigues deixa claros os diálogos que estabelece com os trabalhos de Lambroso, médico italiano, especialista nos estudos de antropologia criminal com base em dados antropométricos, e com as teorias da eugenia de Francis Galton e do darwinismo social. Com essas referências teóricas, é bastante explícito na defesa da ideia 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. De acordo com o médico:

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 comprehendem 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 reações, que multiplicam o delicto e o crime (RODRIGUES, 1957, p. 123).

Portanto, a imagem que Nina Rodrigues nos apresenta é a do negro inferiorizado pelo cientificismo positivista da sua época, um negro visto como objeto da ciência e a mestiçagem como símbolo de degeneração racial e social. Importante ressaltar que esta questão do caráter racial da população baiana, de acordo com Silva (2006), não se limitava ao meio médico, pois, ao transformar-se em conhecimento junto ao IGHB, alcançava os principais representantes do saber político e econômico, dentro e fora do governo. De acordo com o autor, constitui-se dessa maneira um círculo que “[...] se iniciava com uma intelectualidade e chegava à esfera do executivo, ou seja, dos pensadores aos executores de uma abordagem e tratamento racializados da população” (SILVA, 2006, p. 165).

Nesta perspectiva, de acordo com Silva, nas duas primeiras décadas republicanas, as comunidades africanas e seus descendentes são perseguidos por suas práticas e manifestações religiosas consideradas como incivilizadas. O Instituto Geográfico Histórico da Bahia (apesar de uma realidade mestiça, com a predominância do elemento negro e indígena) confirma um discurso sobre as possibilidades de um projeto civilizador nacional com base nas ideias europeias e americanas sobre raça (SILVA, 2006, p. 163).

Outro intelectual de destaque na construção de um discurso sobre a realidade brasileira, como nos mostra Moraes Filho (1985), foi Sílvio Romero, professor de direito e crítico literário, influente nome da Escola do Recife. Com estudos elaborados em geografia, literatura, folclore, história e política, lecionou por 30 anos no Colégio Pedro II e foi sócio do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. 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 –, considerava a miscigenação como uma condição histórica, um fato que não podia ser escondido e nem lamentado. Dessa perspectiva, defendeu a teoria das três raças – índia, negra e branca – como formadoras da nacionalidade, mas sem perder de vista que era essa última que iria predominar e absorver as outras no longo processo de branqueamento da população. A sua tese da superioridade dos brancos, no processo de miscigenação era explicada da seguinte maneira:

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)

Notamos que Sílvio Romero redefine a questão da mestiçagem considerando-a não como degenerescência, mas sim como condição histórica que destaca os traços da origem africana na nacionalidade do país. Nesta trajetória, Sílvio Romero defendeu a ideia do negro como elemento importante da história e da nacionalidade brasileira, mas sempre sustentada pela desigualdade natural das raças e pela crença de que o negro estava condenado a desaparecer pela miscigenação embranquecedora.

O pensamento de Nina Rodrigues e de Sílvio Romero confirma, portanto, que os parâmetros ligados à raça fundamentavam o campo epistemológico dos intelectuais brasileiros da época. Desde o final do Império e nas primeiras décadas republicanas coube, sobretudo à determinada literatura, à historiografia e aos professores e intelectuais dos Institutos Históricos Geográficos, construir um sentimento de nação e uma história concebida como memória nacional, única e homogênea.

Concluimos, com Gontijo (2003, p. 55), que a identidade nacional é uma construção histórica, um processo contínuo de reelaborações e de disputas. Neste sentido, ela vai sendo continuamente reinventada e reinvestida de outros significados e de diferentes sentidos. Mas, é importante confirmar que, o projeto vencedor de constituição de uma memória branca e europeia começa a ser incorporada aos mecanismos formadores de identidade nacional desde meados do século XIX. Neste processo, a memória vai sendo historicizada e convertida em objeto de uma narrativa oficial do Brasil. Como afirma Galzerani (2005) temos, então, a constituição de uma memória ufanista, comprometida com a manutenção do *status quo* e que se utiliza do esquecimento – complemento indispensável da memória – como forma de ocultação e de injustiça em relação aos outros, aos diferentes, aos negros. Com o objetivo de modelar um cidadão patriótico, o passado vai sendo ensinado como homogêneo e os personagens históricos aparecem restritos à elite branca.

Nesta construção histórica, são os Institutos Históricos e Geográficos que, na sua produção científica e na legitimação dos compêndios escolares, fazem nascer uma História oficial do Brasil em que o fio condutor do processo histórico é situado no colonizador português e na qual a herança civilizatória do negro é apagada. Na elaboração de um conhecimento moderno, positivista e utilitarista, aos negros couberam poucas páginas, sentimentos foram moldados e uma série infinita de preconceitos foi naturalizada. E é exatamente aqui, neste processo de construção política dos sentidos, que vamos encontrar, ao longo do tempo, os fios das práticas socioculturais que construíram a noção de “negro” na sociedade brasileira.

Recebido em 30/3/2011

Aprovado em 18/5/2011

REFERÊNCIAS

- ANDRADA E SILVA, José Bonifácio. *Projetos para o Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar*. 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre (RS): ArtMed, 2007.
- _____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 03, p. 475-491, set./dez. 2004.
- 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.

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

FONSECA, Thais Nívia de Lima. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thais Nívia de Lima (Org.). *Inaugurando a História e construindo a nação*. Discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Políticas públicas e ensino de História. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.

_____. 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.

GASPARELO, Arlete Medeiros. Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

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

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História*. Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: FAPERJ/Casa da Palavra, 2003.

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

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.

MORAES, Dislane Zerbinatti. A “tagarelice” de Macedo e o ensino de História do Brasil. *História*, São Paulo, v. 23, n.1/2, p. 85-107, 2004. (Unesp. Impresso encerrado em 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.

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

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

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

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.

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.

SILVA, Aldo José Morais. *Instituto Geográfico e Histórico da Bahia*. Origens e estratégias de consolidação institucional – 1894-1930. 2006. 252p. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

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)