



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História**

**Entre a cruz e o terreiro:
uma análise em torno da integração entre a religiosidade afro-
brasileira e o Ensino de História no Museu do Negro**

Jessika Rezende Souza

Rio de Janeiro

2016

**Entre a cruz e o terreiro:
uma análise em torno da integração entre a religiosidade afro-
brasileira e o Ensino de História no Museu do Negro**

Jessika Rezende Souza

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Amílcar Araujo Pereira

RIO DE JANEIRO

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr. Amílcar Araujo Pereira

Prof^a. Dr^a. Monica Lima

Prof^a. Dr^a Camilla Agostini

RESUMO

Nos últimos anos, a formação de professores e a produção de materiais didáticos tem se aperfeiçoado no sentido de atender as demandas inauguradas pela Lei 10.639/03. Entretanto, percebe-se que, apesar do esforço por evitar o eurocentrismo, compreender africanos e afro-brasileiros enquanto agentes históricos ativos e valorizar a cultura de matriz africana, os temas ligados à religiosidade africana e afro-brasileira seguem silenciadas nas salas de aula. Neste trabalho, problematizamos a persistente marginalização das manifestações culturais ligadas a temática religiosa no Ensino de História, ainda que, após a implementação da Lei 10639/03. Tomamos por objeto, enquanto um estudo de caso, a atual exposição do Museu do Negro a fim de explicitar a possibilidade de uma abordagem histórica que integre aspectos culturais, atribuindo historicidade aos mesmos, visto que, o Museu do Negro aciona a cultura afro-brasileira, enquanto espaço de resistência, em específico, o âmbito religioso, para construir narrativas históricas sobre as populações negras em diferentes períodos.

Palavras-chave: Museu do Negro. Ensino de História. Educação Patrimonial. Relações étnico-raciais

ABSTRACT

Between the cross and the Orixás: an analysis about the integration between the Afro-Brazilian religion and the history teaching in the Black Museum

Jessika Rezende Souza

Orientador: Prof. Dr. Amílcar Araujo Pereira

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

In recent years, teacher training and production of teaching materials has been improved in order to meet the demands inaugurated by Law 10.639 / 03. However, it is clear that despite the effort to avoid eurocentrism, understand Africans and afro-Brazilian as active historical agents and value of African origin culture, issues related to African religiosity follow silenced in classrooms. In this work, we question the continued marginalization of religious themes in the history teaching, even after the implementation of Law 10639/03. We take it for object, as a case study, the current exhibition of the Black Museum to explain the possibility of a historical approach that integrates religious aspects, giving historicity to them, since the Black Museum triggers the afro-Brazilian culture, while space resistance, in particular, the religious sphere, to build historical narratives about the black population in different periods.

Key-words: Black Museum. History teaching. Heritage Education. Ethnic-racial relations.

Rio de Janeiro
2016

AGRADECIMENTOS

Tarefa difícil é agradecer a todas as pessoas que, de algum modo, nos momentos serenos e preocupantes, fizeram parte dessa trajetória, por isso, desde já, manifesto minha profunda gratidão a todos.

Agradeço aos meus pais, Elisabete e Edson, pela determinação e luta pela minha educação. Embora não soubessem ao certo o que era isso de “mestrado”, iluminaram de maneira especial os meus pensamentos. Obrigada por confiarem em mim e por contribuírem com tantos ensinamentos, tanto conhecimento, tantas palavras de força e ajuda.

Um agradecimento especial ao meu esposo, Diego, com quem pude compartilhar minhas angústias, inquietações, ansiedades, nos momentos em que a tarefa parecia grande demais, quase impossível. Obrigada pela compreensão, pelo apoio, pelos incentivos constantes e principalmente pelo carinho e companheirismo. Amo você.

Não poderia deixar de agradecer à minha amiga e madrinha Carol, pela cumplicidade, carinho, autenticidade e amizade, por sempre estar ao meu lado todos esses anos, nos momentos engraçados, tristes, alegres, dividindo as aventuras do dia-a-dia.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Amílcar Araujo Pereira, que acreditou em mim e na realização deste trabalho, que ouviu pacientemente as minhas considerações, partilhando comigo ideias, conhecimentos e experiências, sempre me encorajando. Quero expressar o meu reconhecimento e admiração pela sua competência profissional e minha gratidão pela sua amizade e pela forma humana com que conduziu minha orientação.

Agradeço aos meus colegas de turma do ProfHistória de 2014, que mesmo trilhando caminhos diferentes, tornaram minha vida acadêmica cada dia mais gratificante. Nossas conversas, trocas de experiências e momentos de lazer foram essenciais neste percurso em que rimos, choramos e nos ajudamos.

Agradeço aos professores que desempenharam com dedicação as aulas ministradas.

Por fim, não poderia esquecer dos meus alunos, que me enchem de orgulho e, principalmente, de coragem em continuar sendo professora. Sem vocês, esse trabalho não seria possível, pois vocês são a inspiração e o combustível de toda dedicação que o envolveu. Obrigada pela parceria na luta por uma educação mais democrática, que

empreendemos juntos, todos os dias em sala de aula. Obrigada por me convencerem de que nós podemos e vamos mudar o mundo, ainda que seja um dia de cada vez.

Mais uma vez, obrigada a todas as pessoas que contribuíram para meu sucesso e para meu crescimento. Esse trabalho é também resultado da confiança e da força de cada um de vocês.

“É preciso explicar por que o mundo de hoje, que é horrível, é apenas um momento do longo desenvolvimento histórico e que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições. E eu ainda sinto a esperança como minha concepção de futuro.”

(Jean Paul Sartre. Prefácio de "Os condenados da terra", de Frantz Fanon, 1963.)

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1- Do silêncio a Lei: Reflexões sobre o lugar do negro na trajetória curricular do Ensino de História no Brasil	23
▪ Excluído, mestiço, nacional: o negro na disciplina escolar de história no Brasil	24
▪ Construindo novos passados: repensando narrativas históricas sobre os negros	31
▪ Diversidade e diferença no currículo de história	37
▪ Marginalização da cultura afro-brasileira no Ensino de História: “ <i>Já viu eles chorar pela cor do orixá</i> ”?	39
Capítulo 2- Além da pedra: a cultura afro-brasileira e patrimônio imaterial	44
▪ História e Cultura Afro-brasileira nos museus	50
▪ Reconstituindo a circulação de africanos no Rio de Janeiro: até onde vai a Pequena África?	53
▪ Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Pretos: espaço de devoção e lugar de memória	56
Capítulo 3- Que negro é esse do Museu do Negro?	64
▪ Das cinzas à memória	64
▪ Museu de quem? Do escravizado, do resistente, do negro?	65
▪ Museu do Negro: o histórico e o sagrado	71
▪ Entre a cruz e o terreiro	75
Capítulo 4- Negociando espaços, construindo narrativas	87
▪ Construindo narrativas e negociando fronteiras	92
▪ Revisitando a luta pela liberdade	97
Considerações finais:	103
Referências Bibliográficas	106

Introdução

A intervenção do Estado brasileiro, bem como a pressão política dos movimentos sociais, no sentido de implantar medidas que combatam a discriminação e a desigualdade racial tem fomentado um intenso debate sobre as relações raciais no Brasil. O reconhecimento dos horrores da escravidão, segundo Heymann (2006, p. 12), tem se convertido em bandeira de luta para as comunidades que se auto intitulam descendentes de escravizados e denunciadoreis da discriminação racial, tornando as demandas políticas da luta do movimento negro no Brasil ainda mais engajadas no combate ao racismo.

Considerando que a desigualdade racial no Brasil emerge de um processo complexo em que o racismo agiria conjuntamente ao preconceito racial e a discriminação racial direta e indireta, Beghin e Jaccoud (2002, p. 66) assinalaram que o enfrentamento a esses fenômenos também não se limitaria à implementação de um único tipo de intervenção. Se faz necessário, portanto, mobilizar de forma articulada, convergente e integrada diferentes políticas de combate à desigualdade racial, sejam elas repressivas, persuasivas, valorizativas ou afirmativas. Em nosso trabalho, articulamos dois dispositivos legais que enfrentam tais fenômenos, a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura e africana e afro-brasileira na educação básica, e o Decreto 3.551 de 2000, que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial, o que tornou possível reconhecer, valorizar e salvaguardar o patrimônios imateriais relativos à heranças de populações escravizadas.

O Decreto 3.551/2000 foi resultado de um processo de crítica ao eurocentrismo presente na concepção tradicional patrimônio histórico e artístico e da reivindicação de grupos de tradição não europeia, no sentido de terem reconhecidos os testemunhos de seus antepassados como patrimônio cultural (FONSECA,2003, p.62). A Lei 10.639/03 tem sido um instrumento importante nesse processo, uma vez que ela permite a promoção de ações em diversas áreas da educação básica e orienta para uma revisão de concepções eurocêntricas, para a superação do racismo e da discriminação racial e, mais especificamente, para tornar evidente o direito a história e o dever de memória a população negra, historicamente marginalizada.

A Lei 10.639/03 incide sobre toda a educação básica, mobilizando diferentes disciplinas escolares. Sabendo que esta propõe ampliar as balizas dos currículos escolares para a diversidade brasileira, enfocaremos as possibilidades de contribuição oferecidas pelo ensino de história, através da construção de narrativas que deem aos negros protagonismo nos processos históricos, e que atribuam historicidade às diferentes manifestações da cultura afro. Não mais restringindo africanos e seus descendentes ao tema da escravidão e do ponto de vista da submissão, a nova legislação incentiva a divulgação e estudo da participação efetiva dos negros na história do Brasil em várias áreas, como economia, política, cultura, ciência. De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*, o passado dos descendentes de africanos precisa ser contado de outras formas.

Os dispositivos legais citados acima podem ser considerados como ações valorizativas, uma vez que sua implementação pode embasar atividades com objetivo de:

Afirmar os princípios da igualdade e da cidadania, reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto o seu papel histórico como a sua contribuição contemporânea à construção nacional (JACCOUD, BEGHIN, 2002, p. 43).

Ambos possibilitariam a incorporação da diversidade na escola e em espaços de educação não-formais, norteando novos caminhos para o ensino de história ao cobrarem novas narrativas e usos e leituras do passado, forçados pela agenda da diversidade e do antirracismo (PEREIRA & ROZA, 2012, p.91). A ideia narrar o passado dos descendentes de africanos de outras maneiras remetia a uma questão: o resgate de uma nova memória sobre os negros.

O crescente interesse do Estado e de alguns setores sociais no combate ao racismo e no reconhecimento do pluralismo no interior da sociedade brasileira tem gerado lutas no interior do currículo de história, isto é, do conjunto daquilo que se deve ensinar e daquilo que se deve aprender em história (FOURQUIN, 1992, p.196). Nos últimos anos, a formação de professores e na produção de materiais didáticos tem se aperfeiçoado no sentido de atender as demandas inauguradas pela Lei 10.639/03. Novos lugares de memória tem sido definidos na perspectiva de promover a reavaliação do papel dos negros na história.

Em meio ao esforço por evitar o eurocentrismo, compreender africanos e afro-brasileiros enquanto sujeitos históricos ativos e valorizar a cultura de matriz africana, os temas ligados à religiosidade africana e afro-brasileira tem continuado silenciados nas salas de aula. Os avanços em relação a uma “história política” do Afro-Brasil, que daria visibilidade aos grandes personagens negros e aos acontecimentos considerados mais notáveis da luta pela liberdade, não tem sido acompanhados no âmbito cultural. No currículo de história, poucas referências são feitas aos aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, e quase nenhuma ultrapassa a superficialidade do caráter exótico de danças e máscaras que aparecem no ambiente escolar na semana do dia 20 de novembro, de forma que tais manifestações remetem a um tempo longínquo, distante da realidade dos estudantes e totalmente desconectadas de um contexto histórico.

Além disso, é possível notar que algumas manifestações culturais parecem ser mais bem aceitas do que outras. Enquanto a capoeira é quase unanimemente acolhida nas escolas, os cultos religiosos de matriz afro-brasileira frequentemente tem sido motivo de desconforto entre professores, estudantes e seus responsáveis, e por isso, acabariam ficando a margem das abordagens históricas. Quase sempre tais manifestações são relegadas ao âmbito do Ensino Religioso, quando não ocorre uma rejeição completa a tratar esse tema.

Nosso interesse em problematizar a ausência dos aspectos religiosos da cultura afro-brasileira contribuiria com o ensino de história na medida em que explicita a cultura como um produto histórico, dinâmico e flexível, por isso, capaz de conduzir a novas abordagens sobre as relações de contato que, conforme afirma Azevedo e Almeida (2003, p.25), questionam e complexificam as relações culturais. De forma que, abordar a religiosidade durante as aulas de história, no contexto histórico em que eram praticadas, abriria espaço para “considerar as tensões e ambivalências do universo cultural e simbólico continuamente reordenado nos processos históricos (AZEVEDO & ALMEIDA, 2003, p. 26).

A abordagem da temática religiosa afro-brasileira integrada aos conteúdos disciplinares de história possibilitaria o combate de um dos preconceitos mais comuns contra os afrodescendentes, que, conforme afirma Lima (2006, p. 74), está relacionado às suas práticas religiosas e a um suposto caráter maligno contido nestas. Nesta direção, Souza (2012, p. 20) relata que:

São vários os depoimentos relativos à dificuldade de abordar assuntos relativos à religiosidade africana ou afro-brasileira na presença desses grupos,

os quais se recusam a tratar do assunto, quando não partem para a ofensa diante do que entendem serem seitas diabólicas.

Diante dessa realidade presente em muitas escolas brasileiras, problematizamos a seguinte questão: Ao longo de sua trajetória escolar na disciplina de história, os estudantes tem um amplo contato com o cristianismo, o católico e sua vertente protestante, o judaísmo, o islamismo, as mitologias greco-romanas e os rituais religiosos indígenas da antiguidade mesoamericana enquanto sistemas de crenças religiosas fundamentais para compreensão de processos históricos. Nesses casos, o âmbito religioso é analisado, juntamente, com o econômico, social e político. Então, porque nas abordagens tradicionais e persistentes da História da África e de seus descendentes no Brasil, o âmbito religioso é relegado ao caráter folclórico, despolitizado e isolado dos movimentos sociopolíticos, sem qualquer articulação com a história da sociedade?

Consideramos neste trabalho que o conhecimento escolar relativo a história de africanos e afro-brasileiros em sua resistência a escravidão e sua luta pela liberdade e pelo exercício da cidadania tem uma agência significativa na percepção que os estudantes constroem em relação as manifestações culturais afro-brasileiras, especialmente no que concerne aos ritos religiosos, uma vez que estes poderiam e deveriam ser acionados como estratégias de resistência cultural e afirmação identitária.

A inclusão dos novos conteúdos relacionados à História dos africanos e afrodescendentes, conforme prevê a Lei 10.630/03, não garante por si só uma reavaliação do papel histórico atribuído aos negros. De fato, não é simples pensar o “como fazer” quando a questão envolve séculos de desconhecimento e distanciamento intelectual, como sinalizou Lima (2013, p. 21). Seria preciso investir na construção de referências e recuperação de memórias, a fim de trazer à tona tudo aquilo que não havia encontrado estímulo para sedimentar-se na cultura individual e coletiva sobre o significado das relações com a África na nossa história.

A reconstrução de narrativas sobre o passado proposta pela Lei 10.639/03 precisa ser acompanhada da alteração das noções de cultura, para que, de acordo com Pereira e Roza (2012, p. 91), se possa passar de uma noção de cultura estática e tributária da homogeneização de matrizes culturais brasileiras para noções dinâmicas, híbridas e processuais de cultura, de concepções de cultura orientadas pelo eurocentrismo para à expansão conceitual. Nesse contexto, ganha visibilidade a ampliação da noção de patrimônio, concretizada através do Decreto 3.551/2000, que instituiu o Registro de Bens culturais de natureza imaterial que compõem o patrimônio

brasileiro, “um dos sinais evidentes desse processo mais amplo de compreensão das dinâmicas culturais e da incorporação de dimensões intangíveis na vivência e apropriação da cultura, com repercussões no campo educativo” (PEREIRA & ROZA, 2012, p.91).

No intento de mobilizar as prerrogativas de ambas as leis, escolhemos um espaço não-formal de educação, um museu, que é também lugar de construção de memória em que narrativas históricas são construídas. Por serem instituições que tem uma finalidade educativa por definição, consideramos que os museus enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e apresentam diversas possibilidades de trabalho para o professor, como atividades que estimulem a reflexão e o senso crítico, e um olhar mais amplo e sem preconceitos sobre as mais diversas culturas a partir do contato com objetos da cultura material.

Nesse sentido, escolhemos como fonte para nossa análise o Museu do Negro, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro, que despertou nossa curiosidade por conhecer que “negro” seria esse, representado pela instituição. O que poderíamos esperar encontrar em um Museu que se diz “do Negro”? Terá ele todas as múltiplas identidades negras ali representadas? Ou a essência do que é ser negro? Que negro é representado no Museu do Negro? Nos interessou analisar de que forma a instituição representaria as diferentes identidades negras e como estas seriam conviveriam um mesmo ambiente.

O Museu do Negro está situado no segundo andar da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos e é gerido pela Irmandade de mesmo nome, fundada por negros alforriados e escravizados em 1640. Embora sua localização esteja tão próxima a uma igreja católica, o museu se apresenta como uma instituição laica cujo espaço se dedicaria fundamentalmente à representação histórica do negro no Brasil, e cujo o acervo em exposição pretende mapear sua história com enfoque na diáspora, na experiência do cativo e no movimento de luta abolicionista, enfatizando o papel histórico exercido pela Igreja e pela Irmandade nesse processo.

Em seu intento de resgatar a memória de luta dos negros, o Museu do Negro não se furta em acionar a cultura negra enquanto espaço de resistência, em específico, o âmbito religioso. A exposição traz elementos da religiosidade de matriz africana, representada pelo culto aos Orixás e a Escrava Anastácia, bem como, destaca a importância das irmandades católicas negras para a preservação cultural da população

negra e para a manutenção de laços de identidade e pertencimento, na ocupação de um espaço social urbano em meio à opressão da escravidão.

O Museu do Negro reúne em seu acervo diferentes expressões da religiosidade africana, atribuindo historicidade as mesmas. Por essa razão, tomamos essa exposição como fonte de pesquisa, a fim de problematizar a diversidade religiosa representada em sua composição, bem como avaliar a possibilidade de uma abordagem do conhecimento histórico que integre aspectos religiosos, a partir da análise da escrita da história constituída pelos artefatos selecionados para compor a referida exposição.

Ao conceber uma exposição museológica como fonte de pesquisa, dialogamos com os estudos de Gonçalves (1988) sobre como o uso de objetos e coleções na construção da memória e da identidade nacional propiciam compreender as relações que se estabelecem entre os objetos e o passado que podem representar. Dessa forma, os monumentos seriam parte orgânica do passado e conforme os possuímos ou os olhamos, estabelecemos, por seu intermédio, uma relação de continuidade com esse passado. Na medida em que associamos ideias e valores a esses objetos, estes assumem poder de evocar visualmente e sensivelmente, aquelas ideias e valores.

As noções de patrimônio e de educação patrimonial também embasam nosso trabalho. Tais conceitos tem passado por mudanças recentes movidas por demandas semelhantes às que geraram a implementação do Decreto 3.551 de 2000. Uma visão crítica acerca do conceito de patrimônio tem problematizado a imagem de “patrimônio histórico e artístico” que era marcada por uma política de tombamento que priorizava conjuntos de monumentos antigos que haviam sido palco de eventos marcantes da história oficial ou obras de arte erudita, que todavia, não caracterizavam a diversidade, tensões e conflitos que perpassam a produção cultural brasileira (FONSECA, 2003, p. 56).

Em relação a política de patrimonialização, concordamos com Abreu (2007, p. 1) em que:

“A eleição dos patrimônios de uma nação, materiais ou imateriais, é uma das operações políticas mais importantes para a consolidação de uma determinada história, memória e cultura comuns. Registra e consolida o valor de certas manifestações, conferindo-lhes significados atuais e novas possíveis leituras, do passado e da própria nação. A definição de uma cultura nacional, historicamente construída, depende sempre dessas escolhas políticas.”

Recentemente, a noção de patrimônio tem sido alargada. Monteiro (p. 19) relata que o conceito de patrimônio histórico e artístico foi substituído pelo de patrimônio cultural, constituído por unidades designadas como bens culturais. Parte dessa mudança

tem acontecido em decorrência da implementação do referido decreto, que instituía o registro de bens culturais de natureza imaterial, que poderiam passar a constituir, a partir daquela data, Patrimônio Cultural Brasileiro. Criava ainda o “Programa Nacional do Patrimônio Imaterial”, no âmbito do Ministério da Cultura, responsável pela implementação de uma política específica de inventário, referenciamento e valorização desse patrimônio.

Foram esses instrumentos legais que segundo Abreu (2007, p.2) tem possibilitado reconhecer, valorizar e salvaguardar o patrimônios imateriais relativos à heranças de populações escravizadas. Tendo em vista uma perspectiva teórica que analisa criticamente a noção de patrimônio, e que supera uma ideia de “patrimônio histórico e cultural” restrita a expressão e representação da história dos dominantes e associada à história oficial, que vai além da pedra e cal¹, adotamos a perspectiva da Educação Patrimonial, que é uma metodologia de ensino centrada no uso do objeto cultural para reconstruir os significados dos bens patrimoniais junto às suas comunidades:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o a compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e a valorização de sua cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA, 1999, p.6)

Diante das mudanças que o conceito de patrimônio vem passando, a Educação Patrimonial, conforme nós a concebemos aqui, é uma ferramenta para:

No ensino de história, a rever conteúdos e atividades de ensino que incorporem a identificação e reconhecimento destes bens como patrimônio de todos, para que percebam, na fisionomia das cidades, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. E para que, frente aos monumentos de representantes dos dominantes, os reconheçam enquanto tal e saibam explicar porque estão ali.” (MONTEIRO, p. 19)

Para empreender uma análise do acervo do Museu do Negro, além tipo de memória está sendo resgatada a partir dos objetos que compõe a exposição também contamos com entrevistas a direção da exposição, responsável pela curadoria da mesma. Em nossa pesquisa, também procuramos refletir também sobre as possibilidades de uso didático da exposição. Para tanto, buscamos entrevistar professores da rede pública que já tenham realizado trabalhos a partir de uma visita ao Museu do Negro, bem como os

¹ Ver: FONSECA, M. C.L. Para além da pedra e cal: por uma noção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, R. e CHAGAS, M. *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

estudantes visitantes do mesmo. Com essas entrevistas buscamos compreender as ideias que motivaram a seleção dos objetos, bem como atividades propostas aos estudantes e as impressões que estes tiveram durante a visitação, tendo em conta a metodologia da história oral:

Sendo um método de pesquisa a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas, que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação. A história oral só começa a participar dessa formulação no momento em que é preciso determinar a abordagem do objeto em questão: como será trabalhado. (ALBERTI, 2004, p.29).

Em nossa pesquisa buscamos problematizar a narrativa histórica constituída pelo acervo selecionado para ser exposto pelo Museu do Negro e como este poderia ser acessado pelo ensino de história, portanto, conceitos como memória, cultura, currículo e patrimônio tem sido ferramentas teóricas fundamentais para nossa reflexão. A seguir, explicitaremos alguns das interlocuções teóricas com as quais dialogamos neste trabalho.

Considerando que o ensino de história mobiliza o conhecimento histórico no sentido da construção e reconstrução de memórias, para compreender esse processo, dialogamos com os concepções de Pollak (1989, p.9), no que concerne a seletividade da memória. Pollak nos fala de “memória enquadrada” ou “trabalho de enquadramento da memória”, que se refere ao caráter não arbitrário que define o que deve ou não ser rememorado: “Esse trabalho deve satisfazer a certas exigências de justificação”.

A perspectiva adotada por Pollak nos informa que a memória, portanto, é uma construção social, seletiva e orientada por interesses do presente, sendo assim permeada por jogos de força política, de enquadramentos, apropriações e negociações. Tendo em consideração, a evocação do passado no presente, mobilizamos dois conceitos para fundamentar nossa pesquisa: “dever de memória” e “lugar de memória”.

Heymann (2006, p. 7) apresenta a noção de *dever de memória* como expressão referente ao dever de manter vivo o passado e de que um reconhecimento é devido àqueles que sofreram. Trata-se da construção de um discurso memorial de natureza reivindicativa, sendo assim, uma seleção cujo o enfoque é a obrigação ao reconhecimento do sofrimento vivido por certas partes da população, sobretudo na medida em que o Estado tem responsabilidade nesse sofrimento.

Movimentos sociais, amparados pela perspectiva do dever de memória e da memória reivindicativa, assim como a agenda legal de valorização da diversidade tem

motivado a criação de novos “lugares de memória”, adequados aos novos discursos. Por “lugares de memória” consideramos, segundo Nora (1993, p. 21), os marcos testemunhais de outra época, frutos do sentimento de que não há memória espontânea e logo, seria preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, visto que estas operações não são naturais:

Porque se é verdade que a razão fundamental de ser um lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte [...] e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível se suas ramificações (NORA, 1993, p.22)

Para ser tratado como “lugar da memória”, esse lugar precisa ser reconhecido como tal, seja por um indivíduo, por um grupo social ou por toda uma sociedade: “é preciso ter vontade de memória”. O museu, espaço que escolhemos para análise de pesquisa, de acordo com Nora, daria visibilidade ao passado pelos objetos e, dessa forma, também se constituiriam em uma escrita da História.

No âmbito do ensino de história, o professor desta disciplina, ao construir narrativas evocando o passado a fim concretizar “um ato de lembrança”, realizado no presente para fazer visível o invisível passado (GUIMARÃES, 2007, p. 27) não estaria edificando um lugar de memória? Segundo Monteiro (p.14), as dimensões necessárias ao lugar de memória, sendo elas material, simbólica e funcional, podem estar presente no ensino de história:

É material por seus aspectos administrativos e técnicos de organização institucional de espaços e tempos; funcional, pois permite ao mesmo tempo a cristalização da lembrança e sua transmissão; simbólico, porque permite a atribuição de sentidos e ressignificação de práticas e representações. (MONTEIRO, p. 14)

Para Monteiro (p.15), o ensino de história poderia ser considerado um lugar de memória por ser um lugar onde memórias se inter cruzam, dialogam, entram em conflito, em que se busca a afirmação e registro de determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza. Entretanto, não são lugares de memória restritos ao sentido atribuído por Nora, uma vez que os professores trabalham “em perspectiva crítica, através da qual as memórias espontâneas de nossos alunos são mobilizadas, tornam-se objeto de estudo e de possibilidades de recriação”. Monteiro (p.16) defende que o ensino de história seria um “lugar de fronteira” entre história e memória, por se configurar “um lugar de reflexão

crítica, de revisão de usos do passado, no qual a história é o conhecimento deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões”.

A seleção de conteúdos que os professores mobilizam tem relação direta com a memória que se constrói no cotidiano escolar e essa seleção foi profundamente afetada pela implementação da Lei 10639/03. Falar de conteúdos selecionados é falar também sobre currículo, portanto, percebemos o currículo de história como um campo de disputas, um processo, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer, conforme afirma Silva e Fonseca (2007, p. 44), que prossegue ressaltando que:

O currículo é temporal. É histórico. Media as relações entre escola, conhecimento e sociedade. É relacional. Busca a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola (o que ela faz) e com quem estabelece relações (a quem ela atende e de que modo).

O passado dos negros é contado nas salas de aula de história de diferentes formas, nas quais predominam visões negativas. Diversos trabalhos já analisaram a representação dos negros em materiais didáticos, como livros ou sites da internet. Em nosso caso, nos deparamos com as escolhas que o Museu do Negro fez para representar “o negro”. Como representar uma população de experiências históricas tão diversas e tão múltiplas identidades? Seria fácil cair na dicotomia certo/errado, verdadeiro/falso com relação ao que o museu nos apresenta.

No intento de refletir sobre “que negro é esse” do Museu do Negro, Hall (2003, p. 345) nos ajuda a refletir lembrando que a adoção de posturas essencializantes levaria a naturalização e a des-historicização das diferenças, tornando o “negro” uma categoria fixa. Para Hall (2003, p. 346), não há como escapar das políticas de representação, e uma vez diante delas, o melhor seria não tentar medir os erros ou acertos do que está representado, mas sim compreender o significante flutuante da cultura popular negra, com um olhar mais atento para a diversidade do que para homogeneidade da experiência negra.

Nossa análise do repertório exposto pelo Museu do Negro parte da ideia de que a cultura popular negra é um espaço contraditório, que não pode ser simplificada em oposições binárias. Conforme indicou Hall (2003, p. 341), ela é híbrida e negociada:

Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si.

O acervo exposto no Museu do Negro, como já mencionamos, é bastante variado, possuindo referências religiosas de diferentes orientações. No mesmo espaço, encontramos menções a entidades religiosas do Candomblé e da Umbanda, como Exu, Preto Velho e Escrava Anastácia, e o culto a Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito, bem como homenagens aos patronos da Irmandade e, inclusive, a Princesa Isabel. Além disso, como já foi mencionado, o museu se localiza nos fundos de uma igreja católica. Na organização da exposição não há separações ou divisões que delimitem este ou aquele tipo de culto religioso, ou que defina esta ou aquela cultura negra.

Diante das diversidade da identidade negra, consideramos que dentro da exposição apresentada pelo Museu do Negro estão em jogo negociações de identidades. As religiões de matriz africana dividem espaço com os santos católicos, fazendo da instituição um “entre-lugar”, que segundo Bhabha (2003, p. 20), forneceria “o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular ou coletiva, iniciando novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”. Nesse sentido, quando pensamos nessa exposição com o enfoque nos diferentes aspectos religiosos, o fazemos na perspectiva de perceber as articulações de diferenças culturais em um lugar de negociação, de acordo com a concepção de Bhabha (2003, p.51)

Quando falo de negociação em lugar de negação, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios(...) Em tal temporalidade discursiva, o evento da teoria torna-se negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política.

Partindo do quadro teórico acima apresentado, procuramos complexificar o currículo de história, ao buscar alternativas para o trabalho com a disciplina escolar de história num espaço não-formal de educação, o Museu do Negro, cuja a exposição selecionada como fonte aborda a cultura negra brasileira em sua diversidade e o salienta a agência histórica dos negros na formação da sociedade nacional. Nesse sentido, objetivamos problematizar a marginalização dos aspectos religiosos de matriz afro-brasileira no ensino de história, questionando sua ausência nas salas de aula, apontando a possibilidade de uma abordagem integrada entre a cultura e o ensino de história.

Para tanto, buscaremos ao longo deste trabalho demonstrar o caráter excludente do currículo de história tradicional a partir de uma análise panorâmica da história do

ensino de história no Brasil, bem como discutir as implicações da implementação da Lei 10639/03 nos currículos escolares; destacar o papel da política patrimonial imaterial e das memórias reivindicativas acionadas por ela na promoção de discussões em torno da reavaliação do passado escravista no Brasil; identificar o Museu do Negro como um lugar de memória, como espaço não formal de educação e de construção de conhecimento histórico, no sentido de propiciar uma abordagem integrada dos aspectos da cultura e da história da africana e afro-brasileira; demonstrar a historicidade dos cultos religiosos africanos e afro-brasileiros, partindo do estudo de caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos; identificar espaços de negociação entre a devoção a Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito dos Pretos e os elementos de cultos religiosos de matriz africana no interior do Museu do Negro.

A metodologia utilizada neste trabalho para alcançar os objetivos propostos compreende: visitas a exposição selecionada, realizando uma observação sistemática da coleção exposta, no que diz respeito à forma e ao conteúdo; o estudo e a fotografia dos objetos e dos textos que os acompanham, bem como dos catálogos, guias, artigos, *folders*, revistas e *sites* dos e sobre o museu selecionado e sua exposição e a realização de entrevistas semiestruturadas com a direção da instituição; com 2 professores da rede pública de ensino, sendo um da rede estadual do Rio de Janeiro e outro da rede municipal da cidade Rio de Janeiro, que já tenham utilizado a exposição do Museu do Negro para fins didáticos; e com os estudantes que participaram de atividades pedagógicas envolvendo o acervo exposto no Museu do Negro.

Os resultados de nossa pesquisa serão apresentados no texto a seguir, que se divide em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos um panorama histórico do ensino de história no Brasil com enfoque na narrativa construída sobre os negros e sua participação nos processos históricos. Abordaremos as transformações provocadas pela emergência do dever de memória e do direito à história e pelas diretrizes curriculares recentes no currículo de história na Educação Básica. Diante das transformações recentes do currículo de história, buscaremos, ainda, identificar o lugar que tem sido ocupado pela religiosidade dos africanos e afro-brasileiros no ensino de História, num momento em que a Lei 10.639/03 já está em vigor há mais de 10 anos, incitando o combate ao eurocentrismo, a reavaliação do papel dos negros na história e a valorização a cultura afro-brasileira.

No capítulo seguinte, tratamos do processo de alargamento da noção de patrimônio, bem como, da valorização de patrimônios materiais e imateriais como uma estratégia

didática para acessar junto aos alunos lugares de memória que são, simultaneamente, lugares de negociação entre culturas, portanto, propícios para um ensino pautado na diversidade e na pluralidade da sociedade brasileira. Ainda, abordaremos as representações dos negros em museus brasileiros, com enfoque na emergência dos museus afro, e do Museu do Negro enquanto um estudo de caso, em que se problematiza o processo de patrimonialização e tombamento da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, que o abriga em seu segundo andar.

No terceiro capítulo, analisaremos a exposição permanente do Museu do Negro, problematizando entrevistas com a diretoria e os objetos selecionados para sua composição, e avaliando as relações de negociação que estabelecem entre Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos e as religiões de matriz africana. Além disso, analisaremos as percepções de professores e estudantes entrevistados que visitaram o Museu do Negro.

Por fim, em nosso último capítulo exploraremos o potencial educativo da exposição do Museu do Negro enquanto um entre-lugar e das negociações que nele se constituem. Apontaremos algumas sugestões de atividades voltadas para a construção de saber histórico escolar, a partir da metodologia da educação patrimonial e das relações que se pode estabelecer com as diretrizes curriculares inauguradas pela Lei 10.639/03.

Capítulo 1- Do silêncio a Lei: Reflexões sobre o lugar do negro na trajetória curricular do Ensino de História no Brasil

O Brasil é o país de maior população de negros fora da África. A vinda compulsória de africanos para o Brasil, através da escravização, marcou 350 anos de nossa história. Diante disso, consideramos relevante a questão apontada por Kaly (2013, p. 158): “Como explicar que o Brasil tenha de legislar para que haja a inclusão do ensino da história da África, dos afrodescendentes e suas culturas nos currículos escolares?” Parte da resposta a essa complexa questão se deve aos veículos de discriminação presentes no espaço escolar, que vão desde “o currículo formal, que marginaliza as múltiplas e variadas formas de expressão cultural, passando pela linguagem não verbal, até chegarem frequentemente, ao nível de comportamentos e de práticas explícitas” (SANTOS, 2013, p. 65).

Questões como a predominância de uma perspectiva eurocêntrica e a vitimização e inferiorização de povos indígenas e afrodescendentes, ainda que ultrapassadas na historiografia atual, permanecem presentes na organização dos conteúdos disciplinares, nos livros didáticos, nas falas e explicações de muitos professores da Educação Básica. Entretanto, novas concepções curriculares estão sendo discutidas e implementadas em âmbito nacional, e, nos últimos anos, estamos vivenciando um período de mudanças no currículo escolar de história.

Nosso interesse, neste capítulo, reside no acompanhamento das recentes discussões sobre as mudanças, permanências e limitações no ensino de história, especialmente, desde a implementação da Lei 10.639/03. Não nos propomos aqui a analisar o sucesso ou o fracasso da implementação deste dispositivo legal, mas tão somente, refletir sobre algumas possibilidades inauguradas pelo mesmo.

Para tal, em um primeiro momento, buscamos analisar a trajetória da constituição da disciplina escolar de história no Brasil, especialmente em relação ao lugar que atribuiu aos negros, a fim de compreender por que se tornou necessária uma lei que impusesse uma reavaliação do papel do negro na história ensinada² nas escolas do Brasil. Posteriormente, procuramos questionar o lugar do professor nessa mudança curricular, pensando em sua participação na implementação da Lei 10.639/03 e

² Seguindo Azevedo (2010) compreendemos história ensinada como parte “pertencente a um campo de conhecimento nomeado Ensino de História. E, como campo de conhecimento, o ensino de história apresenta uma série de produções que dialogam basicamente com duas áreas de conhecimento – a História e a Educação”.

propondo estratégias que possibilitem a presença do negro enquanto agente histórico, na sala de aula.

Excluído, mestiço, nacional: o negro na disciplina escolar de história no Brasil

A consolidação do ensino de história enquanto disciplina escolar na Europa do século XIX sempre foi associada ao período de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas. No Brasil, segundo Nadai (1992, p. 145), a constituição da história enquanto matéria em pleno direito aconteceu nos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal e se configurou como um espaço do poder laico e civil.

Antes do século XIX, na elaboração de projetos oficiais de educação era difícil precisar o ensino de história no Brasil. No período colonial, Fonseca (2006, p. 37) aponta para as iniciativas da Companhia de Jesus na educação, e posteriormente para reformas nessa área, chefiadas pelo Marques de Pombal, entretanto, a autora relata que:

A constituição da história como disciplina escolar no Brasil, com objetivos definidos e caracterizada como um conjunto de saberes originados da produção científica e dotado de métodos próprios ocorreu somente após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. (FONSECA, 2006, p. 42)

O período em que o Estado brasileiro começava a se organizar coincide com a implantação estruturada da disciplina de história. De acordo com Magalhães (2003, p. 169), foi em meio ao processo de consolidação do Estado brasileiro que havia sido possível pensar a história brasileira de forma sistematizada, com vistas a delinear um perfil da nação brasileira que fosse capaz de garantir ao país uma identidade própria no conjunto mais amplo das nações.

Nesse intento, em 1837, foi criado o Colégio Pedro II e no ano seguinte, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB. O Colégio Pedro II, enquanto modelo escolar do império, introduziu o ensino de história em seu programa curricular ao longo de 8 séries e exportou seu currículo para as outras instituições escolares do período. Segundo Nadai (1992, p. 146), a história ensinada nesse momento era a História da Europa Ocidental, apresentada como História da Civilização, e ocupando um papel secundário, a História da Pátria.

Nas salas de aula do Colégio Pedro II predominava uma História eminentemente política, nacionalista, que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da

Igreja Católica e a Monarquia. Assim, a história escolar tinha a função de formar moralmente crianças e jovens pelos princípios cristãos e pelo conhecimento dos fatos notáveis da História do Império. Dessa forma, Fonseca (2006, p. 44-47) afirma que ficava evidente que “o principal objetivo do sistema educacional pós-independência era formação das elites dirigentes”, além de formar o cidadão produtivo e obediente às leis, apesar de impedido de exercer plenamente seus direitos políticos.

O IHGB, por sua vez, intencionava identificar as origens do Brasil, a fim de delimitar uma identidade nacional homogênea, bem como, inserir o Brasil “na perspectiva de uma tradição para o progresso, viabilizando as suas diferenças em relação a outros países” (MAGALHÃES, 2003, p. 169). Tais objetivos ficaram ainda mais evidentes, de acordo com Fonseca (2006, p. 46), com a vitória do trabalho monográfico de Karl Philipp Von Martius, em um concurso promovido pelo IHGB, sobre o melhor plano para se escrever a história do Brasil. No texto de 1844, intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil*, Von Martius explicava a formação da nacionalidade brasileira a partir da mistura das três raças: o branco, o índio e o negro, ressaltando em sua narrativa que o progressivo branqueamento da população garantiria o desenvolvimento sucessivo do país e seria o caminho mais seguro para a civilização.

O trabalho de Von Martius, para Gontijo (2003, p. 56), se destacava como parte de um projeto maior de nação, norteado pelo esforço em lidar com as diferenças, submetendo-as a um pólo centralizador, o Estado, que por sua vez, deveria integrar as partes do todo, evitando o conflito entre o particular e o geral. A diversidade, portanto, já era concebida como um problema a ser controlado. A exclusão de grande parte da população por conta da escravidão saltava aos olhos, todavia, a assimilação da população negra e mestiça, fosse livre ou escravizada, seria uma questão a ser conduzida pela República.

De acordo com Nadai (1992, p. 149) durante a edificação do regime republicano, a preocupação com a constituição da nacionalidade e com a formação da nação, presentes desde período imperial, se tornaram mais intensas: procurava-se expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum dos variados grupos étnicos e grupos sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. Entretanto, como criar bases de identificação comum, em um país de realidades tão diversas? No Brasil, essa questão se evidenciou quando o fim da escravidão e a proclamação da República fizeram a elite política e econômica brasileira se deparar com a seguinte problemática:

ter que construir e sedimentar uma identidade nacional, tendo que lidar com a disparidade racial:

[...] tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transforma-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? (MUNANGA, p. 50, 1999)

A elite brasileira foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental para poder explicar a situação racial de seu país e propor caminhos para a construção da sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade. Todavia, sua preocupação, apoiada nas teorias racistas da época, dizia respeito a influência negativa que poderia resultar a herança inferior dos grupos negros nesse processo de formação de identidade étnica brasileira.

Os intelectuais discutiam, no âmbito nacional, teorias raciais a fim de saber como transformar a pluralidade de raças e mesclas de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, num só povo, numa só nação. Nesse caldeirão étnico, a história se apresentaria como disciplina fundamental para forjar essa identidade comum, necessária ao cidadão brasileiro, e assim, continuar a obra da civilização (NADAI, 2011, p. 30).

A construção de um Estado nacional era uma meta a ser atingida e não uma realidade presente, por isso, nas primeiras décadas da República, o governo brasileiro investiu pesadamente em políticas que garantissem o sucesso do branqueamento da população, com destaque para o fomento a imigração de europeus para o Brasil e o impedimento da entrada de africanos no país. O ideal nacional, segundo Ortiz (2006, p.21) era “uma utopia a ser realizada no futuro”, portanto, num momento posterior ao branqueamento da sociedade brasileira. De acordo com esse pensamento, o sangue branco, progressivamente, purificaria, diluiria e, por fim, eliminaria o negro.

Em 1890, o presidente Deodoro da Fonseca e o ministro da Agricultura Francisco Glicério assinaram o decreto nº 528, que incentivava a imigração de europeus e determinava que a entrada de imigrantes da África e da Ásia dependeria da autorização do Congresso Nacional. Em carta transcrita nos Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1934, Oliveira Viana comentou as diretrizes do processo de branqueamento da raça:

Por termos formação em que predominam dois sangues inferiores, o negro e o índio, somos um povo de eugenismo baixo, o grande problema é a

arianização intensiva da nossa composição étnica. Tudo quanto fizemos em sentido contrário a essa arianização é obra criminosa e impatriótica.

Na prática, a referida lei dificultou a entrada de negros e asiáticos no país, enquanto, nesses primeiros anos da República, chegaram com incentivos governamentais ao Brasil cerca de 4 milhões de imigrantes. No entanto, ainda assim, o projeto do branqueamento se mostrou infrutífero.

As políticas educacionais implementadas nesse período também refletiam a crença de que a “degeneração racial” poderia ser remediada. De acordo com Dávila (2006, p. 20)

Os dirigentes da educação pública no Brasil na primeira metade do século XX não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas. Ao contrário, entre 1917 e 1945, eles se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não-brancos que, na virada do século, eram, em sua ampla maioria, excluídos da escola. Esses educadores buscavam “aperfeiçoar a raça” – criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista.

A inclusão de negros no espaço escolar, portanto, não significaria a aceitação da igualdade racial, e nem mesmo, promoveu mudanças no currículo escolar, que seguia os invisibilizando. O objetivo era moldar negros e indígenas o mais próximo possível do modelo cultural europeu, em que a branquidão era associada à força, saúde e virtude. Tratava-se de mais uma tática de branqueamento, operada partir de uma educação de inspiração europeia, em que as escolas funcionariam como clínicas em que os males causados pelas raças degenerescentes seriam solucionados, ou ao menos, minimizados:

Transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de uma nação brasileira ideal, naquelas crianças sobretudo pobres e não-brancas que deveriam ser a substância daquele ideal. (DÁVILA, 2006, p.24)

A ideia era que tais escolas “criassem branquidão”, ou seja, que cooperassem para a construção de um Brasil, no futuro, mais europeu, portanto, mais branco. Nesses espaços, a negritude, por sua vez, era negada, concebida de todas as formas pejorativas, da qual se deveria livrar através de melhorias na saúde, educação e cultura.

No decorrer da década de 1930, Getúlio Vargas buscava novos caminhos para a orientação política do país, tendo como objetivo principal o desenvolvimento social. Rompendo com as teorias raciológicas do século XIX, consideradas obsoletas, Vargas desenvolveu uma Campanha de Nacionalização, a partir de 1937. Segundo Costa (2001,

p.147) o objetivo da Campanha era integrar culturalmente os imigrantes, seus descendentes, negros e indígenas sob o signo de uma “brasileiridade”.

A mestiçagem foi adotada como ideologia de Estado. Tratava-se de uma visão de mundo que reinventava o país, na medida em que revelava a possibilidade de convivência dos diferentes grupos socioculturais que residiam em território brasileiro (COSTA, 2001, p.147). A sociedade era concebida, dessa forma, como formada por indivíduos desiguais por natureza, sendo atribuído ao Estado a missão de integrar e unir o povo brasileiro a partir do reconhecimento de suas necessidades e potencialidades (GONTIJO, 2003, p. 61).

Naquele momento, se tornou corrente a afirmação de que o Brasil se constituiu através de três raças fundamentais: o branco, o negro e o índio. A ideologia da mestiçagem retomava a metáfora do cadinho, do Brasil enquanto espaço da miscigenação, do mestiço, que era para os pensadores do século XIX uma categoria através da qual se exprimia uma necessidade social: a elaboração de uma identidade nacional (ORTIZ, 2006, p.13). A mestiçagem referia-se as condições sociais e históricas da amálgama que transcorria no Brasil entre brancos, negros e índios, e simbolicamente, representava as aspirações nacionalistas, dos elementos que se ligariam a construção de uma nação brasileira.

A reelaboração da ideologia da mestiçagem, posteriormente, realizada por Gilberto Freyre foi difundida socialmente e se tornou senso comum, “o que era o mestiço, tornou-se o nacional” (ORTIZ, 2006, p.41).

Freyre teria consolidado o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia. Foi assim que surgiram as misturas. As três raças trouxeram também suas heranças culturais paralelamente aos cruzamentos raciais, que deu origem a outra mestiçagem no campo cultural. Da ideia dessa dupla mistura, brotou lentamente o mito da democracia racial. (MUNANGA, 1999, p. 81)

O conceito de mestiçagem, positivado por Freyre e direcionado ao progresso, fomentou, no plano ideológico, uma identidade nacional tomando o mestiço como o tipo ideal das gentes. Segundo Gomes (1996, p.192), esse foi o contexto estratégico para a construção do mito da democracia racial, em que o Brasil passou, então, a ser constituído por uma “raça de mestiços” a qual eram atribuídos características morais, políticas e sociais dotadas de toda positividade.

A larga miscigenação foi tomada por Gilberto Freyre como evidência da ausência de preconceito racial no Brasil. Essa ideia foi fortalecida por ele a partir da

ausência de estruturas formais de discriminação racial e de uma perseguição explícita, como uma legislação segregacionista, no Brasil (COSTA, 2012, p. 224). Assim, o mito da democracia racial exaltava a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todos os grupos étnicos. O quadro de interpretação social, porém, atribuiria à raça branca, a posição de superioridade em relação aos negros e índios na construção da civilização brasileira.

Nos currículos escolares, de acordo com Nadai (2011, p. 30), operava-se uma dissimulação das condições de desigualdade social e racial sob a ideia de identidade nacional. Se percebemos a identidade nacional como uma competição entre diferentes histórias sobre a auto-identidade de uma nação, entre os diferentes símbolos de sua unidade, conforme assinalou Gontijo (2003, p. 44), percebemos que o currículo escolar de história foi utilizado como um meio de deflagrar e sustentar o referido projeto de identidade. No âmbito das políticas educacionais, o ideal de brancura não foi ameaçado, uma vez que “os brasileiros brancos podiam celebrar a salvo da mistura racial porque a viam como um passo inevitável na evolução da nação”. Assim, a educação pública seguiu sendo uma área prioritária para os que mais ativamente se empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca (DÁVILA, 2006, p. 25), e a expansão do ensino público varguista carregava em si uma mensagem eugênica, branqueadora e nacionalista.

As seleções curriculares, que determinavam o que entrava e o que saía dos diversos programas escolares, privilegiaram, movidas pelo ideal de nação, cidadão e pátria, uma abordagem que buscava o equilíbrio social a partir de uma contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito de seus variados e diferenciados habitantes e grupos sociais para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo (NADAI, 1992, p. 149). Segundo essa concepção, negros africanos e os indígenas teriam sido cooperadores pacíficos da obra colonizadora e civilizatória conduzida pelo branco europeu cristão.

Em decorrência disso, nas salas de aula, negros e índios não eram estudados em sua complexidade e especificidades étnico -culturais. O índio de que se falava nas salas de aula era o índio idealizado, imaginado em “estado puro”, valente e orgulhoso em defesa das tribos. Nada que lembrava a realidade dos indígenas massacrados pela expansão da fronteira agrícola, aculturados e marginalizados, visto que, conforme afirma Pinsky (2011, p. 18) “fisicamente distante e idealmente reconstruído, o índio não incomodava tanto”.

Em relação as populações negras, o tratamento dado ao processo de escravização pelas escolas realçava a sujeição e a passividade dos escravizados. Qualquer referência a resistência dos negros ao cativeiro havia sido silenciada. A democracia racial de Gilberto Freyre transformara o caráter da escravidão em algo benigno, calcado no espírito generoso do português, de forma que a escravidão não teria comprometido as relações entre brancos e negros, entre senhores paternos e escravos filiais. A inexistência das sequelas da escravidão teria tornado possível a continuação dessa convivência harmoniosa, agora, entre cidadãos com direitos que se diziam iguais (PINSKY, 2011, p. 19).

O resultante dessa abordagem reproduzida por décadas nos programas curriculares de história, afirma Nadai (1992, p. 150), foi a construção de abstrações cujo objetivo era realçar um país ilusório, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia. Prevalencia a dissimulação de um Brasil sem preconceito racial onde cada um colaborava com o que tinha para a felicidade geral: “o negro com a pimenta, o futebol e o carnaval; o imigrante com sua tenacidade; o índio com sua valentia” (PINSKY, 2011, p. 19).

A exclusão, o silenciamento, ou mesmo uma abordagem parcial da participação dos grupos dominados nas aulas de história traz muitos danos a formação dos estudantes. Segundo Davies (2011, p. 123) a natureza da dominação não reside apenas no pólo dominante, mas também no pólo dominado, e nas relações que se estabelecem entre os dois. Segundo autor, não se trataria de heroicizar ou realçar as resistências, mas era necessário tentar perceber a totalidade histórica a partir de ambos os pólos.

Em análise da abordagem que alguns livros didáticos faziam da escravidão, Davies (2011, p. 129) relata que, de acordo com a visão eurocêntrica, a escravidão negra se explicaria somente pelos interesses dos colonizadores, em uma relação unilateral. Tal perspectiva, que silenciava as resistências, as negociações, as lutas por liberdade, acabaria por negar a agência histórica da população negra, o que seria o mesmo que desvirtuar a história, uma vez que “sem a participação, ativa ou passiva, consciente ou inconsciente, dos oprimidos e explorados, não há exploração nem opressão”.

A permanência do mito da democracia racial, que apresentava uma versão parcial e distorcida do que seria a contribuição dos negros para a sociedade brasileira, bem como a ausência da participação ativa dos negros em processos históricos no espaço escolar, induziria os alunos negros a desvalorizarem seu passado e subestimar seu papel na manutenção/transformação do presente (DAVIES, 2011, p. 137). Como

lutar contra o racismo, se não se admitir sua existência e sua construção histórica no Brasil? Existiria outra opção além da passividade e aceitação? Se era assim no passado, por que no presente seria diferente?

Construindo novos passados: repensando narrativas históricas sobre os negros

Os princípios da educação pública estabelecidos nas primeiras décadas da República e reafirmados no período varguista permaneceram em vigor durante quase todo século XX. O que mudaria, segundo Dávila (2006, p. 29), seria a percepção da população em relação a esses princípios. A criação de cursos noturnos e a necessidade de alfabetizar e treinar um contingente de trabalhadores para assumir seus postos em um país que estava se industrializando abriu as portas das escolas para a população pobre que ainda não a tinha acessado facilmente (PINSKY, 2011, p. 21). O número de negros a frequentar o ambiente escolar aumentou, ainda que minimamente.

Nesse contexto, o questionamento ao racismo, às desigualdades raciais e à marginalização das populações negras nas narrativas histórica se tornariam mais constantes. As “memórias dos grupos sociais, das classes e das etnias não dominantes economicamente” não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas no passado narrado nos programas escolares, que tinham sido construídos a partir das ideias de contribuição harmoniosa e da ausência de diferenças (NADAI, 2011, p. 30).

A necessidade de mudanças no currículo de história se evidenciava na medida em que a situação descrita por Pinsky (2011, p. 20) tomava conta das escolas:

O menino negro e pobre, duplamente segregado, aprende que além da unidade nacional formamos uma unidade racial. A história que ele aprende não lhe diz respeito, é a de um Brasil construído na cabeça dos ideólogos e não na prática histórica dentro da qual, afinal, ele vive.

Dessa forma, fatores internos e externos começavam a repensar os marcos referenciais do discurso histórico reproduzido nas salas de aula. Internamente, no Brasil, a produção historiográfica se renovava na direção da busca por novas abordagens, novos problemas, novos espaços de investigação. Se configurava em meados da década de 1970, conforme indica Nadai (2011, p. 35), um desafio para a historiografia e para o ensino de história brasileiros: “identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como os atores principais da sua própria história e, em

decorrência, do devir histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira”.

A obra de Freyre, num primeiro momento, havia revolucionado o pensamento social brasileiro, ao abordar a relação entre brancos, negros e índios, em termos de cultura e não de raça, alegando a integração entre esses grupos que era necessária para a constituição de um caráter nacional, de uma brasilidade, e que atendia, inclusive a demanda social da política do governo de Getúlio Vargas. Entretanto, nas décadas seguintes, Freyre recebeu intensas críticas, que desmistificavam a ideia de paraíso racial fundamentada a partir de sua obra.

Os debates em torno da necessidade de reconhecimento das múltiplas etnias, culturas, preferências sexuais, linguagens etc., tomavam cada vez mais espaço no cenário mundial, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, que conforme Canen (2002, p. 179) afirmou, mostrou a face da barbárie e do ódio racial e levantou questões sobre o aniquilamento dos grupos étnicos e culturais, fomentando assim problematizações mais complexas do que a dicotomia em torno de ricos e pobres e opressores e oprimidos.

No pós-guerra, supondo que a experiência brasileira poderia oferecer ao mundo uma lição sobre convivência harmônica da diversidade, a Unesco financiou um estudo sobre o Brasil, concebido internacionalmente como um “paraíso racial”. Uma nova geração de pesquisadores foi convidada a se debruçar sobre o estudo das relações raciais, e os resultados delataram a “democracia racial” como um mito. Fernandes, bem como outros estudiosos do projeto UNESCO, investigou as formas de preconceito racial no Brasil e denunciou que a democracia racial nada tinha a ver com a realidade vivida pelos negros.

Nestes trabalhos, revelaram-se novos dados relacionando as desigualdades raciais brasileiras às diferenças de oportunidade e de tratamento no presente, superando a ideia de que o preconceito entre nós se devia apenas a uma herança do passado escravista, que diminuiria com o decorrer das gerações (VIANA, 2003, p.106).

As conclusões da equipe de Fernandes indicaram que no Brasil, o preconceito racial assumia formas mais refinadas e menos explícitas, através de práticas discriminatórias que promoviam a auto exclusão da população negra e construíam barreiras invisíveis no seio da sociedade. De acordo com Huguenin (2009, p. 57), a revelação da marginalidade e a desigualdade que afligiam a população de cor em A

*integração do negro na sociedade de classes*³, contrapõem-se a ideia de democracia racial manifesta em *Casa – Grande e Senzala*⁴. Enquanto Freyre interpretava as relações raciais, no Brasil, como paradisíacas, Fernandes atentava para a inadequação do preconceito e da discriminação racial num país que se desejava moderno

No plano internacional, o processo de lutas por libertação nacional na África nas décadas de 1950, 1960 e 1970, criou, por parte de uma nova elite política e intelectual, a necessidade da elaboração das identidades africanas dentro do continente, e deste perante o mundo. Igualmente importantes, as conquistas dos direitos civis nos Estados Unidos nos anos 1970 e o fim do Apartheid, com a eleição democrática de Mandela à presidência da República em 1994 na África do Sul passaram a representar uma série de inconveniências para as autoridades de países onde vigorava a discriminação racial (KALY, 2013, p. 171).

No Brasil, essas conquistas eram acompanhadas pelos negros, e representavam a queda simbólica de uma parte dos pilares da ideologia que legitimava sua inferioridade. Tais vitórias, segundo Kaly (2013, p. 172) constituiriam incentivos para a luta do negro brasileiro, visto que apesar das distâncias espaciais e temporais, a luta dos negros contra a desigualdade e o racismo ultrapassava as fronteiras nacionais, uma vez que compartilhavam as mesmas condições de marginalização e opressão. As demandas políticas da luta dos movimentos negros no Brasil⁵, então estimuladas pelos acontecimentos favoráveis no cenário internacional, engajaram-se ainda mais na busca de abalar as estruturas coloniais prevalecentes no Brasil.

Como exemplo dessas reivindicações que se fortaleceram a partir dos anos 1970, simultaneamente ao processo de redemocratização no Brasil, Pereira (2011, p. 26) salienta a “Carta de Princípios” escrita em 1978 pelas lideranças do Movimento Negro Unificado (MNU). Em 1982, no Programa de Ação, o MNU defendia como reivindicações “mínimas”:

³ FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Dominus Editora, 1965. São Paulo.

⁴ FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

⁵ Consideramos que os movimentos negros organizados no Brasil iniciaram-se no dia seguinte da abolição jurídica da escravidão e no mesmo ano da Declaração da República, em 1889 (KALY, 2013, p. 174). Pereira(2011; 2013) disserta em seus trabalhos “*Por uma autêntica democracia racial!*”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história, e “*O mundo negro*”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil relata a história do movimento negro no Brasil no século XX, analisando as ações de importantes lideranças e instituições como o TEN (Teatro Experimental do Negro), a FNB (Frente Negra Brasileira) e o MNU (Movimento Negro Unificado) na luta pelo fim da discriminação racial no Brasil.

Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p.114)

Dentre as reivindicações propostas pelo movimento, se destacava o ensino de história e cultura da África e dos afrodescendentes. A década seguinte foi permeada por importantes conquistas. Segundo Guimarães (2012, p. 22), no período precedeu a promulgação da Constituição de 1988, o movimento negro teve um momento profícuo para suas reivindicações:

Foi preciso instalar a Terceira República, em 1985, e promulgar a Constituição, em 1988, para que o movimento negro renegasse completamente o ideal de democracia racial; adotou, em contrapartida, uma agenda radical de defesa dos direitos humanos e dos direitos civis e sociais dos negros. Iniciou-se, então, uma fase de denúncia radical da precariedade dos direitos dos cidadãos negros, através da criação de múltiplas ONGs voltadas para a advocacia de direitos individuais, como os serviços de SOS Racismo, e a formação de organizações populares que passaram a agir em torno de atividades de cultura, educação, emprego e saúde. Essa é a fase que tem como pressuposto a ruptura ideológica com os ideais da democracia racial e, como meta, a afirmação radical da igualdade racial. Não por acaso tal movimento conduziu à demanda por ações afirmativas nas áreas de emprego, educação e saúde. A simples igualdade de tratamento, inscrita na ordem democrática anterior, deixava de ser satisfatória. O movimento negro passou a ter como meta o desmantelamento das desigualdades raciais através de políticas públicas de discriminação positiva.

A publicação da Constituição de 1988 inaugurou um momento de progressiva aceitação da agenda reivindicativa do movimento negro, possibilitando o desenvolvimento de políticas de reparação em relação à escravização de africanos no Brasil através da possibilidade de titulação coletiva de terras a comunidades negras tradicionais reconhecidas como “remanescentes de quilombos” a o reconhecimento oficial de patrimônios imateriais relativos à herança de populações escravizadas, conforme afirmaram Mattos e Abreu (2011, p. 1).

Nos anos seguintes as autoridades governamentais aprovaram algumas propostas dos movimentos sociais negros, como as ações afirmativas e o ensino de história da África e dos afro-brasileiros. Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi reconhecida a existência do racismo e dos preconceitos que vitimavam os brasileiros negros, e se investiu no combate às desigualdades raciais. De acordo com Kaly (2013, p.180):

O presidente estava criando novos mecanismos para se adequar a uma nova era, iniciando a construção de um processo de discussão no país

sobre a justiça sócio racial com base em novos termos e novos paradigmas: a luta contra a desigualdade racial, a conquista de direitos civis e sociais mais amplos e plenos.

Nos anos 2000, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e, em seguida, Luís Inácio Lula da Silva foram sancionadas várias leis que objetivavam a valorização da diversidade e o combate às desigualdades raciais. Em 2000, a aprovação do decreto 3.551 que instituía o registro de bens culturais de natureza imaterial tornou possível reconhecer, valorizar e salvaguardar o patrimônios imateriais relativos à heranças de populações escravizadas. Três anos depois, a Lei 10.639 modificou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, enfatizando a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura da África e dos afrodescendentes:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras".

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, documento que acompanhou a referida lei, enfatizava a experiência negra antes e após a diáspora, propondo ampliar as balizas dos currículos escolares para a diversidade brasileira e indicando que o ensino de história do Brasil não devia destacar os negros e seus descendentes somente no tempo da escravidão e do ponto de vista da submissão. Para tal intento, o documento realçava a importância do estudo da história das organizações negras, como os quilombos e seus remanescentes, das irmandades religiosas, associações recreativas, artísticas, políticas e culturais negras, e de personagens históricos negros com diferentes inserções em seus tempos.

A ideia de que passado dos africanos e seus descendentes precisava ser contado de outras formas, seja no que concerne aos currículos escolares seja no que é reconhecido como patrimônio nacional, traz à tona a questão da construção de memória sobre os negros. Heymann (2006, p. 2) relaciona esse resgate a um movimento global de emergência de antigas identidades, sufocadas por processos violentos. A partir da noção

de *dever de memória*, que seria o dever de manter vivo o passado e de que um reconhecimento é devido àqueles que sofreram, Heymann (2006, p.7) fala da construção de um discurso memorial de natureza reivindicativa que legitimaria a prerrogativa da Lei 10.639/03, bem como do decreto 3.551:

A afirmação do *dever de memória*, nos dias de hoje, remete, portanto, à ideia de que cada grupo social, em outro tempo vítima, e hoje herdeiro da dor, pode reivindicar a celebração de seus mártires e heróis, bem como o reconhecimento pelo dano sofrido e uma forma de reparação. Nesse sentido, defender o *dever de memória* é afirmar a obrigação que tem um país de reconhecer o sofrimento vivido por certas categorias da população, sobretudo na medida em que o Estado tem responsabilidade nesse sofrimento.

Para além de um dever de memória, a reelaboração das memórias e das narrativas históricas relativas aos negros se trataria sobretudo do direito à história, negado a populações afrodescendentes em narrativas históricas tradicionais:

A agenda afirmativa provoca e pressiona a reconfiguração do direito à memória como um dos pressupostos republicanos, ao pressupor e exigir uma compreensão pluralista de República não relacionada às memórias canonizadas, mas àquelas comprometidas com a ampliação da participação política nos mecanismos de exercício da cidadania e com a diversidade radical com que se realiza a experiência brasileira contemporânea. (PEREIRA & ROZA, 2012, p. 105)

A reconfiguração do passado histórico proposta pela nova legislação e pelas reivindicações do movimento negro, envolveria, deste modo, tanto a afirmação do dever de memória convocado por populações e culturas sub-representadas ou silenciadas, quanto o direito à história por um ensino de história renovado.

Considerando que memória e patrimônio são conceitos permeados pela seletividade, nosso olhar deve se voltar para o que tem sido escolhido para ser lembrado, comemorado e ensinado em relação a história africana e afro-brasileira. Mais de 10 anos após a implementação dos dispositivos legais acima citados, questões sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira ainda estão em debate: que currículo de história queremos? Como incluir os novos conteúdos no currículo de história? E, uma vez que estes sejam incorporados, quais conteúdos se devem excluir? Que história ensinar, e como ensina-la?

Diversidade e diferença no currículo de história

A necessidade de compreender o currículo como uma seleção cultural, que durante muitos anos esteve impregnada por uma visão de mundo branca, masculina,

heterossexual e eurocêntrica tem sido central, no esforço de pensar currículos alternativos, multiculturais (CANEN, 2002, p.179). O movimento multicultural, segundo Canen (2002, p. 187) promoveria a construção das diferenças e o combate aos preconceitos por intermédio de currículos que fomentariam a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam o outro, incorporando tradições culturais e sociais de grupos específicos, características econômicas e culturais das realidades locais e regionais, conforme o previsto pela LDBEN no artigo 26.

De acordo com Mattos (2003, p. 128), existiriam dois modelos possíveis para a construção de uma noção de identidade nacional. O velho modelo, que a autora chama de cultura brasileira mestiça, que corresponderia a identidade brasileira mestiça, ligada ao mito da democracia racial, e um novo modelo multicultural, que seria formado “a partir do somatório das diversas subculturas”, que corresponderiam às identidades formadoras da nacionalidade brasileira, tais como a afro-brasileira, ítalo-brasileira, luso-brasileira, entre outras. Tais subculturas ainda seriam cortadas por sub-identidades calcadas em culturas de gênero e classe.

O último modelo é apontado por Mattos (2003, p.129) como o predominante no Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996. Nos PCN's, a pluralidade cultural corresponderia às características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem em território nacional, chamando a atenção para a diversidade como uma marca da vida social brasileira. No entanto, apesar romper com o mito da democracia racial e de criticar a ignorância, a minimização e a negação da diversidade, bem como qualquer tentativa de homogeneização, os autores do documento curricular não destacam os aspectos históricos que a constituíram. Para uma abordagem mais complexa da diversidade cultural, seria preciso “recuperar a história dessas experiências, também históricas, em meio às quais indivíduos e grupos construíram e reconstruíram sua identidade” (GONTIJO, 2003, p. 71), enfatizando que identidade e cultura também são construídas historicamente.

As identidades coletivas são construções históricas e relacionais, e dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre nós e os outros se constroem, se reproduzem ou se modificam. As tradições e práticas culturais também circulam, transformam-se e modificam-se, mas efetivam-se em um nível diferente, funcionando como gramáticas a definir o repertório de possibilidades de pensamento e ação dos diferentes agentes sociais. (MATTOS, 2003, p. 128)

As relações entre identidade, cultura e currículo não se resumem a distinções binárias de produção e reprodução cultural. Macedo (2006, p. 105) aponta para uma

alternativa de currículo como espaço-tempo de fronteira entre saberes, em que a prática cultural envolve negociações de posições ambivalentes de controle e resistência e, portanto, o cultural deveria ser visto como lugar em que a diferença é produzida através das práticas discriminatórias. Assim, superando a ideia de um currículo que somente reunisse as manifestações da diversidade, seria possível perceber o currículo como um espaço de negociação entre as diferenças, uma vez que, concordamos com Bhabha (1998, p. 20), em que:

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.

Nesse sentido, campo do currículo abriria espaço para a diferença, para narrativas diversas, concebido como um entre-lugar, um lugar onde, segundo Bhabha (1998, p. 69), ocorrem as enunciações que condicionam a articulação da diferença cultural, capaz de abrir caminho a conceitualização de uma cultura baseada não no multiculturalismo ou na diversidade de culturas, mas sim na inscrição e articulação do hibridismo da cultura. Formados nos “excedentes da soma das ‘partes’ da diferença”, os entre-lugares, seriam a melhor a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como “os outros de nós mesmos”.

Então, como pensar a diferença e a diversidade nos currículos de história, num país marcado por um projeto de colonização que procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças? Segundo Monteiro e Gabriel (2014, p. 2), esse é o nosso desafio ao pensar as narrativas dos grupos antes silenciados, negados, dominados, dos “sem”: Não apenas construir outras narrativas, mas o compromisso cotidiano de ensiná-las e de garantir o seu aprendizado, em seus significados múltiplos e não engessados.

O ensino de história tal como se apresenta, segue trazendo marcas da colonialidade⁶, mantendo a Europa como centro de referência, bem como as noções de progresso linear inexorável e a não contemporaneidade das culturas. Diante dessa situação, os professores dessa disciplina têm se desafiado a irromper com esse discurso, em busca de construir um saber histórico pautado no diálogo intercultural. A implementação da Lei 10.639\03, por sua vez, lançou as bases para esse rompimento,

⁶ Por colonialidade nos referimos a “um padrão de poder que sugere como resultado do colonialismo moderno, mas que não está limitado a ele. Refere-se a formas de trabalho, de conhecimento, de autoridade, de articulações sociais que se articulam entre si” (ARAUJO, 2013, p. 270).

uma vez que, significou na prática, a inclusão dos conteúdos relativos à história da África e dos afrodescendentes nos currículos escolares de história.

Para além da simples inclusão de novos conteúdos, trata-se de uma oportunidade de buscar superar a perspectiva eurocêntrica, que permanece como orientação que reproduz a concepção colonialista. Além de introduzir um novo componente curricular, surge a oportunidade de trazer para dentro da escola uma temática e um debate marcados por uma longa trajetória de disputas e embates, de polêmicas e dissensos, e principalmente, de silenciamentos. Segundo Santos (2013, p. 59) trata-se de

Apostar que os currículos escolares podem se constituir em veículos de enfrentamento das desigualdades sociais e raciais presentes em nossa sociedade, e com potencialidade para alterar hierarquias, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídos.

Marginalização da cultura afro-brasileira no Ensino de História: “*Já viu eles chorar pela cor do orixá*”?⁷

O trabalho no cotidiano escolar, no entanto, requer muito cuidado para não precipitar-se em reducionismos, maniqueísmos e na exotização de tudo aquilo que tem origem no continente africano. Apesar da ampla divulgação da lei e das diretrizes que a acompanham, no que concerne ao âmbito das práticas culturais, os códigos da alta cultura europeia, isto é, a maneira de falar, vestir, se comportar, se mantém como referencial (GUIMARÃES, 2012, p. 29). A cultura afro-brasileira, portanto, mesmo sendo reconhecida, ainda ocuparia um lugar inferior que ainda necessita ser superado.

A trajetória das manifestações culturais de matriz africana no Brasil tem sido marcada pela perseguição e pelo preconceito. Durante anos, a prática do candomblé e da capoeira, por exemplo, eram proibidas por lei. Capoeiristas eram presos e terreiros eram invadidos e saqueados. De acordo com Lima (2016) esse tipo de ação não foi erradicada com a legislação institucionalizou os direitos de cidadania aos seguidores de diferentes religiões e a criminalizou a intolerância, de forma que a religiosidade afro-brasileira ainda é alvo de ataques, tanto de violência física, quanto de violência simbólica.

Na escola, a cultura afro-brasileira aparece com dia e hora marcada, e não costuma fazer parte do currículo escolar, pois ficaria relegada ao “currículo turístico”, ou seja, suas manifestações são introduzidas no espaço escolar como contribuições

⁷ Verso da música “Boa Esperança”, do rapper brasileiro Emicida, lançada em 2015.

esporádicas, banais, sem o aprofundamento necessário para compreender o modo como foram/são vivenciadas (SANTOMÉ, 2011, p. 254). No âmbito do ensino de história, a abordagem das manifestações culturais tem provocado rejeição por parte de professores, estudantes e familiares, conforme relatam Pereira e Roza (2012, p. 92):

Uma das mais fortes tensões deste período pode ser visualizada por meio da negativa de comunidades de pais e responsáveis, que se posicionam contrárias à introdução de conteúdos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares. Motivadas por pressupostos morais e religiosos, essas comunidades expressam receio de que crianças e jovens estejam expostos a proselitismo religioso ao estudarem ou entrarem em contato com manifestações tradicionais africanas e afro-brasileiras. Haveria, junto a essa postura, resquícios de uma noção de história como narrativa presa aos cânones?

Os rituais religiosos ganham visibilidade na diversa herança cultural africana como os mais hostilizados. Livros e outros materiais didáticos que tratam dessa temática são acusados de doutrinação religiosa. Lendas e mitos da tradição oral afro-brasileira são excluídos do espaço escolar como se nada oferecessem ao aprendizados dos estudantes.

Vale notar que as manifestações afro-brasileiras como Congados, Reisados e outras como Candomblé e Umbanda estão também entre aquelas que vêm provocando rejeições em setores das comunidades escolares que expressam o pressuposto do caráter laico da educação e a rejeição a todo e qualquer indício de manifestação de cunho religioso nas escolas. (PEREIRA & ROZA, 2012, p. 93)

Ainda em relação a rejeição à religiosidade afro-brasileira, Souza (2012, p. 21) indica que a abordagem desses aspectos da cultura afro-brasileira aumentaria a dificuldade da implantação real da Lei 10.639/03, pois seriam estes os que provocariam maior resistência junto a professores e alunos. A autora explica que:

Quando nos voltamos para os segmentos menos favorecidos, que frequentam as escolas públicas, nas quais as condições de trabalho são na maior parte das vezes bastante precárias, há uma variável importante que, conforme vários relatos, tem prejudicado a implantação do estudo de temas africanos e afro-brasileiros. Ela diz respeito à resistência, e mesmo oposição aberta, dos adeptos de religiões evangélicas quanto ao ensino de cultura afro-brasileira. (SOUZA, 2012, p. 20)

Inúmeras pesquisas diagnosticaram o silenciamento em relação as manifestações religiosas afro-brasileiras em escolas de diferentes regiões do Brasil. No que diz respeito ao ensino de história, professores se esquivam de uma abordagem mais profunda e contextualizada desses aspectos culturais alegando que não caberia ao professor de história e sim ao de ensino religioso tratar dessa questão, ou mesmo, que se

sentiriam intimidados pela hostilidade de parte dos alunos e responsáveis aos abordar a temática religiosa.

O currículo de história, no entanto, inclui inúmeras manifestações e movimentos religiosos em seus conteúdos disciplinares, como, por exemplo, a mitologia grega e romana, os rituais religiosos de incas e astecas, o judaísmo e o islamismo, sem falar, no cristianismo católico e protestante. Todos esses assuntos são recorrentemente trabalhados em sala de aula, e não costumam causar rebuliço. Tanto professores, como estudantes e seus familiares, parecem reconhecer tais assuntos como legítimos e componentes importantes para a compreensão de processos históricos, na medida em que, os aspectos religiosos acima citados são estudados em conjunto com outros aspectos da sociedade no contexto histórico que está sendo trabalhado pelo professor.

Diante disso, acreditamos, que da mesma forma, no que diz respeito ao estudo da história afro-brasileira, os aspectos culturais, inclusive os religiosos, podem e devem ser acionados para uma compreensão mais complexa dos processos históricos protagonizados pelas populações negras, bem como, para a construção de narrativas históricas que deem visibilidade a reavaliação do papel dos negros. Para isso, no entanto, é preciso romper com abordagens da cultura afro-brasileira calcadas na folclorização, na superficialidade e no exotismo.

Sabendo da importância de se educar para combater a intolerância e o racismo, como deixar de trazer os elementos das religiosidades afro-brasileiras para a sala de aula, na fundamental discussão sobre as diferentes matrizes que formam o universo (tão diverso) cultural brasileiro? Como não incluir as lendas e contos da rica tradição oral africana e afro-brasileira nas leituras e histórias contadas para crianças, jovens e adultos que se educam nas escolas do nosso país? Como esquecer os orixás, inquices e voduns, o povo da rua, os espíritos da floresta – entidades que significam tanto para seus fiéis e povoam nosso imaginário, sejamos nós ou não de outros credos, ou de nenhum? (LIMA, 2016)

De acordo com Monteiro e Pereira (2013, p. 11), somente “a adoção de uma visão crítica desses processos históricos possibilitaria compreender a formação de nossa sociedade como uma construção plural, na qual todas as matrizes culturais e étnico-raciais foram e são igualmente importantes, ao mesmo tempo em que compreendemos as diversas culturas como advindas de processos históricos”. Trata-se, portanto, de desomogeneizar o discurso que mantém a predominância da superioridade eurocêntrica, estigmatizando e silenciando as práticas culturais e históricas afro-brasileiras.

O trabalho docente no cotidiano escolar ainda apresenta inúmeras dificuldades. Muitas questões relativas a implementação da Lei 10.639/03 ainda estão em debate, grande parte dos programas escolares, livros didáticos, bem como outros materiais de

uso didático, permanecem permeados pelo eurocentrismo em que as minorias como negros e índios não tem participação ativa nas narrativas históricas. Para superar essas situações, relembremos o papel fundamental do professor em sala de aula, uma vez que a história ensinada tem no professor seu agente primeiro e principal (AZEVEDO, 2010), enquanto produtor de conhecimento, conforme assina-la Monteiro (2010, 485):

Aqueles saberes, selecionados como aqueles que devem e precisam ser ensinados às novas gerações, são recriados, reelaborados pelos professores que, por sua vez, dominam e mobilizam saberes próprios à docência e aqueles da sua experiência para o desenvolvimento deste processo.

A atuação do professor no âmbito das seleções curriculares deve fazer a diferença, pois mesmo diante de uma organização curricular de base eurocêntrica, os professores podem subverter e inovar. Os conteúdos por si mesmos não garantem novos enfoques, mas oferecem subsídios para a ação dos professores, que articulam contribuições da teoria da história, da historiografia, do campo curricular e do ensino de história, desenvolvendo o domínio sobre o seu fazer e ratificando a ideia de que o professor é autor de suas aulas e através dela constrói novas narrativas históricas, por meio de uma “aula com texto”, conforme afirma Mattos (2007, p.11-12):

De modo categórico, afirmamos que ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de uma aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. [...] A condição para quem ensina história se tornar um autor reside, antes de tudo, na leitura dos textos dos escrevem a história, a produção historiográfica. Uma relação mediada pelo ato de ler; mas uma leitura que possibilitaria a produção do texto de uma aula.

O professor, ainda que em seu ofício esteja cercado por diversas limitações, com prazos a cumprir e diretrizes curriculares oficiais para seguir, não deve perder de vista que são possíveis inúmeras intervenções concretas no currículo de história nessa direção. Nesse processo, é imprescindível uma prática que ultrapasse o reproduativismo e que instaure a ousadia interpretativa e criativa no dia-a-dia da sala de aula (SILVA, 2000, p. 119).

“Como educar famílias e sociedade para essa renovada abordagem da história, por meio da educação pautada pelo pluralismo cultural e pelo direito à memória?” questionam Pereira e Roza (2012, p. 94). Sabemos que não existem respostas prontas, nem receitas que solucionem essa questão. Em nosso trabalho, acreditamos que a visibilização é uma das maneiras de enfrentar o silenciamento social e a marginalização cultural no currículo escolar. Por isso, apostamos na educação patrimonial associada a

ideia de patrimônio imaterial, que tem contemplado manifestações culturais afro-brasileira, como um meio para promover para aproximação entre o ensino de história e a cultura afro-brasileira em sala de aula. Trataremos dessa metodologia no capítulo a seguir.

Capítulo 2- Além da pedra: a cultura afro-brasileira e patrimônio imaterial

A transformação da temática africana e afro-brasileira em conteúdo disciplinar vem acompanhada da exigência de se construir novas formas de abordagem, assim como rever posturas e posicionamentos socialmente arraigados. Segundo Santos (2013, p. 61), ao tocar em questões que dizem respeito à construção e reconstrução de identidades sociais, o trato dessa temática provoca ações e reações diversas entre os sujeitos envolvidos, e os professores, importantes agentes nesse processo, passam a mobilizar saberes construídos em diferentes espaços e fruto de múltiplas experiências. Neste capítulo, buscamos apontar para uma nova forma de abordagem para o ensino de história e cultura de africanos e seus descendentes no Brasil, a partir da Educação Patrimonial.

Trata-se de uma proposta educativa voltada para questões referentes ao patrimônio cultural, que compreende a inclusão de temáticas ou conteúdos programáticos a respeito do conhecimento e preservação do patrimônio histórico nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, bem como a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes proporcionar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema (ORÍ, 2004, p. 141-142).

Através da Educação Patrimonial, o processo de ensino aprendizagem pode ser dinamizado e ampliado, muito além do ambiente escolar de forma que toda comunidade possa estar envolvida, na medida em que aquilo que é considerado patrimônio se tornaria um instrumento que, durante o processo educativo, despertaria a consciência crítica e a percepção da relação entre este com sua identidade pessoal e cultural (QUEIROZ, 2006). A categoria “patrimônio”, por sua vez, é uma construção histórica, que pode variar de sentido de acordo com o contexto em que está inserida, assim sendo, seria possível usar adequadamente tal categoria junto aos estudantes?

O conceito de patrimônio desenvolveu-se ligado à bens que formariam a riqueza material e moral do conjunto de uma nação, estando atrelado à obras de arte, castelos, prédios e paisagens entendidas como heranças artísticas e monumentais, na qual a população poderia se reconhecer. O patrimônio nacional se constituiria em uma referência para a construção de uma identidade comum a um povo que compartilharia o mesmo território nacional e estaria também referido “ao que de melhor a humanidade

produziu” (ABREU, 2003, p. 32). Por conseguinte, no mundo ocidental, a ideia de patrimônio, durante um longo período, esteve associado unicamente a coisas materiais e sua preservação consistia em operações voltadas para sua seleção, proteção, guarda e conservação (SANT’ANNA, 2003, p. 48).

No período posterior a Segunda Guerra Mundial, ocorreu uma flexibilização neste conceito, na medida em que a UNESCO, pensando a criação de mecanismos que relacionassem as várias culturas nacionais em oposição a ideias extremistas como as que haviam causado o recém terminado conflito, delineou uma ideia de patrimônio atrelada ao conceito antropológico de cultura. O patrimônio cultural incluiria não somente a cultura e a arte de cada país, mas também hábitos, costumes, tradições, crenças, e todo um acervo de realizações materiais e imateriais da vida em sociedade.

Nesse contexto duas concepções se fortaleceram, a de que no interior de uma nação existiam culturas diversas e plurais e de que a noção de cultura contemplava bens materiais e imateriais (ABREU, 2003, p.33). Era necessária, então, uma mudança de procedimentos no processo de construção e apropriação de patrimônios para que os diferentes grupos sociais se reconhecessem neles. No Brasil, tal mudança começou a ser experimentada a partir da introdução de um conceito mais amplo de patrimônio na Constituição Federal de 1988, que passou a abranger bens de natureza imaterial que fossem considerados “portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (SANT’ANNA, 2003, p. 52). O patrimônio cultural imaterial seria definido como:

Transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. É apropriado por indivíduos e grupos sociais como importantes elementos de sua identidade. (IPHAN, 2013)

No ano 2000, a criação do Decreto 3.551 complementou o reconhecimento e a valorização do patrimônio imaterial enquanto bens culturais dotados de uma dinâmica de desenvolvimento e transformação que não caberiam nos conceitos da tradição ocidental, e portanto, necessitariam de outras metodologias de preservação. Nessa visão, segundo Fonseca (2003, p. 67), se evidenciava que o patrimônio não se constituía apenas em edificações e peças depositadas em museus, nem somente em documentos escritos e registros guardados em bibliotecas. A nova concepção de patrimônio abrangia interpretações musicais e cênicas, instituições culturais, lendas, mitos,

saberes e técnicas, que desde o referido decreto passaram a ser vistos como bens culturais coletivos e de natureza imaterial.

Pode-se identificar estruturas espaciais, objetos, alimentos, rezas, mitos, rituais como patrimônio. A categoria patrimônio permitiria transitar de uma cultura a outra e a possibilidade de uso na prática educacional está intrinsecamente relacionada ao compromisso de não naturalizar as suas representações e problematizar o processo de seleção que as constroem (GONÇALVES, 2003, p. 23). O patrimônio pode representar, simbolizar e comunicar, mas, principalmente, conforme ressalta Gonçalves (2003, p. 27), o patrimônio é bom para agir, na medida em que faz mediação entre mortos e vivos, passado e presente, formando e informando as pessoas.

Nessa concepção, a Educação Patrimonial se apresenta como um processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que teria como ponto de partida e centro o patrimônio cultural, material ou imaterial, com todas as suas manifestações (GRUNBERG, 2007, p.2) e demandaria a sua utilização no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos sobre a importância desses bens culturais (ORIÁ, 2004, p. 141-142). Considerando a potencialidade da relação entre o patrimônio histórico e cultural e a construção de identidades, essa metodologia de ensino oferece inúmeras possibilidades de trabalho em relação à positividade da identidade negra a partir da construção de memórias e narrativas históricas que buscam a superação da perspectiva eurocêntrica e a valorização da diversidade de experiências históricas e culturais da população negra.

Em meio às diferentes manifestações culturais consideradas “patrimonializáveis”, nos interessamos por um museu por consideramos essas instituições capazes de dialogar com um público mais amplo do que a escola e mesmo do que a universidade. Ainda que o museu seja uma edificação material, de pedra e cal, os objetos ali expostos são portadores de significado intangível, de ideias e valores que são capazes de evocar. Além disso, mesmo que o discurso museográfico seja um discurso de poder, seus produtores

Não detém o poder soberano na concepção de mensagens fechadas, que serão sempre decodificadas de maneira uniforme por todos os receptores; nem tais discursos se alicerçam em pressupostos comuns, muitas vezes de base ideológica, capazes de conduzir a interpretação (MELLO, 2013, p.45).

Dessa forma, a instituição seleciona o que está sendo exposto, todavia não tem controle sobre a leitura feita pelos visitantes, de modo que a mesma exposição pode ser interpretada de diferentes maneiras, de acordo com a subjetividade de cada indivíduo.

Então, o museu pode ser visto como um espaço de negociação, em que se estabelecem articulações e situações de interação em que discursos são apropriados e novas narrativas são construídas.

Os museus são capazes de realizar uma transformação simbólica em que os objetos, retirados de seu contexto original, se tornariam relíquias, artefatos que passariam a representar a nação, a evolução da espécie, o progresso (OLIVEIRA, 2008, p. 148). Na medida em que associamos ideias e valores a determinados espaços e objetos, estes assumem o poder de evocar esses valores e ideias. Assim, quando atribuímos a eles a capacidade de evocar o passado, estabelecemos uma ligação entre passado, presente e futuro, garantindo a continuidade da nação no tempo. (GONÇALVES, 1988, p. 267).

Segundo Oliveira (2008, p.147), os museus já foram vistos como templos do conhecimento, guardavam peças tidas como tesouros nacionais, que garantiam a singularidade e autenticidade das culturas. No século XIX, a construção da memória nacional havia estabelecido como um dos seus alicerces os museus e suas exposições, que funcionavam como meios de expressão do conhecimento e do poder, visando disciplinar a sociedade.

Tal concepção se transformou ao longo dos anos, e na metade do século XX, os museus se destacavam no cerne dos debates em torno da problematização do tempo histórico e no estudo das relações entre o presente e o passado. Nesse período, Mello, (2013, p.44) nos informa que a crítica às interpretações tradicionais dos objetos históricos enquanto expressões “naturalizadas” de um passado nacional uniforme e essencializado deram lugar à ideia de que o discurso museológico é produto de uma seleção feita com objetivos políticos e estéticos específicos, permeado por interesses particulares de determinados grupos, tornando o museu uma arena com acirradas disputas pelo poder (MELLO, 2013, p.44).

Uma exposição museológica é elaborada a partir de um intenso processo de seleção, é necessário eleger os objetos, decidir o que será mostrado e o que não será, logo, o que será lembrado e o que será esquecido. A memória evocada pelo museu, portanto, também é seletiva, conforme afirmou Pollak (1992, p. 2002):

A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. [...] quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os

conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo.

Segundo Funari (2006), as políticas culturais da memória partem da definição dos objetos culturais significativos para aquela comunidade de sentidos. Uma vez selecionados, esses objetos se tornam metáforas que dizem aos membros da comunidade quem somos “nós” em relação ao “outro”. A partir destes conceitos, podemos lançar luz à operação em que os objetos são retirados do seu contexto original e se tornam parte selecionada da memória coletiva. Dessa forma, percebemos que os museus são um espaço privilegiado de construção de memória, visto que numa exposição museológica, a seleção do que será exposto constitui um discurso de poder.

Lugares de memória e de esquecimento seletivo, os museus desempenhariam um papel pedagógico junto aos cidadãos, de acordo com Mello (2013, p.44), independente da definição de educação em que se baseiem, educar o indivíduo, estimular seu senso estético e afirmar o nacional compuseram durante muito tempo os objetivos principais das instituições museais. O Conselho Federal de Museologia, no documento “A imaginação museal a serviço da cultura no Brasil” (COFEM, 2002), enfatizou a relação entre o museu e a educação:

Todos os museus brasileiros devem ser estimulados a organizar e desenvolver ações e programas educacionais no âmbito do ensino formal e não-formal, comprometidos com o desenvolvimento social e a formação cultural do cidadão. As parcerias com escolas públicas e privadas, com institutos de educação e universidades devem ser igualmente estimuladas.

O Departamento de Museus e Centros Culturais (DEMU) – IPHAN/MinC (2005) destacou como características dos museus: o trabalho com o patrimônio cultural; acervos e exposições colocados a serviço da sociedade; uso do patrimônio como recurso educacional; investigação, preservação, interpretação e comunicação dos bens culturais; democratização do acesso, uso e produção de bens culturais; e constituição de espaços democráticos e diversificados. No tocante ao Ensino de História, os museus dariam visibilidade a narrativas sobre o passado a partir dos objetos que selecionam para expor, assim, se consideramos que “tudo o que o homem diz, escreve, fabrica pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2002, p. 79), os museus e os objetos selecionados para compor seus acervos e exposições se tornariam recursos interessantes na construção do saber histórico, na medida em que constituem um discurso sobre o passado, constituiriam uma escrita da História.

As definições acima citadas apontam como meta intrínseca dos museus sua finalidade educativa, deste modo, as visitas às exposições museológicas nos parecem

estratégias fecundas e produtivas, trazendo aos professores oportunidades de ampliar as possibilidades de exploração de temas do currículo de História. Segundo Araújo (2009), a inclusão dos museus nos programas escolares representa possibilidades de fortalecimentos da identidade, além de permitir aos estudantes a aquisição de novos conhecimentos, socialização com os diversos tipos de acervos e diferentes olhares sobre a memória individual e coletiva.

O museu, então, se configuraria como um espaço de construção de saberes. Todavia, a ação educativa nos museus não se limita a complementar o saber escolar. O museu não substitui a escola; também não é uma extensão dela. É um espaço de educação não-formal, de construção de saber a partir do exercício de reflexão sobre as múltiplas relações entre o presente e o passado através dos objetos no espaço de exposição.

No capítulo anterior, salientamos que a Lei 10.639/03 não só potencializou a busca por uma reavaliação do papel do negro no processo histórico, como também o resgate de memórias que relembrem o passado de seus descendentes de outras formas, e que o valorizem e o comemorem. Segundo Mattos, Abreu e Dantas (2010, 29), a lei acionou o conhecimento histórico nos confrontos políticos em torno do passado e do enquadramento de uma determinada memória coletiva, como por exemplo, a memória da escravidão no país e seus significados. Todavia, as ações afirmativas do presente disputam uma dada visão do passado, que é disputada por diversos agentes sociais e políticos.

A positivação da identidade negra faz parte da agenda da Lei 10.639/03, e o alcance deste objetivo está ligado à memória que se constrói sobre o passado dos negros, visto que:

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. [...] Não se trata apenas de herança no sentido material, mas também no sentido moral, ou seja, do valor atribuído a determinada filiação. (POLLAK, 1992, p.204)

A valorização de manifestações culturais afrodescendentes remete à luta e ao engajamento político dos movimentos negros por lugares de memória, tanto quanto à própria Lei 10.639/03. Nessa direção, a ideia de patrimônio imaterial tem sido um importante instrumento para a construção de uma nova memória afro-brasileira, positivando a identidade negra. A partir do decreto 3.551 foi possível para a população negra rever as imagens de seu passado e reivindicar o que consideram como seu

patrimônio. Na década de 1980, o Conselho Consultivo do Iphan recebeu diversos pedidos de tombamento para bens representativos da etnia afro-brasileira, como o Terreiro da Casa Branca, na Bahia, e a Serra da Barriga em Alagoas.

O Conselho aprovou o registro do jongo como patrimônio cultural do Brasil, o samba de roda da região do Recôncavo Baiano foi registrado como patrimônio imaterial em outubro de 2004 e outras modalidades tradicionais de samba também estão sendo inventariadas, como o samba carioca; o samba rural paulista; o côco, do estado do Espírito Santo; e o tambor de crioula, do Maranhão. A patrimonialização de elementos culturais de origem africana sinaliza um movimento cada vez mais intenso no sentido de resgatar memórias múltiplas, valorizando a diversidade da experiência negra.

No caso dos museus, as políticas públicas nacionais tem assumido seu papel como agentes de democratização e de valorização das culturas em sua multiplicidade, como por exemplo, a criação de uma Política Nacional de Cultura e do Instituto Brasileiro de Museus, em que os discursos sociais apontam para um olhar positivo e para um passado integrador dos grupos anteriormente marginalizados (MELLO, 2013, p.54). Nesse sentido, a criação dos museus afro-brasileiros sinalizaram para a implementação de mudanças na forma de representar o negro, uma vez que o objetivo dessas instituições seria divulgar uma nova imagem do negro para o grande público, a partir da valorização de obras de artistas negros e objetos de origem e/ou inspiração africana (SANTOS, 2005, p.41).

História e Cultura Afro-brasileira nos museus

As primeiras exposições de objetos ligados à cultura africana e afro-brasileira podem ser situadas no início do século XX, na Escola de Medicina da Bahia. Nina Rodrigues, diretor da instituição, analisava cientificamente o candomblé, relacionando os rituais de possessão com manifestações de doenças mentais, e por isso, colecionava artefatos do culto religioso como “objetos de análise racial”. Para o cientista, reconhecido por muitos como o primeiro etnógrafo do candomblé, esses artefatos eram elementos de pesquisa médica, sintomas de doença e degeneração racial (SANSI, 2013, p.113).

Rodrigues, entretanto, chegava a admitir que tais objetos eram formas de arte, ainda que, uma arte primitiva e produzida por uma raça inferior. Em 1904, ele publicou um artigo intitulado *As Belas Artes nos Colonos Pretos do Brasil*, no Rio de Janeiro, em

que analisou as obras de três artistas negros. Como as obras selecionadas eram restritas ao culto religioso, a seleção de Rodrigues teria, segundo Mello (2013, p. 47), contribuído para a consolidação da enganosa ideia de que havia uma relação exclusiva entre a arte negra e a religião.

Os museus históricos fundados na primeira metade do século XX, como por exemplo, o Museu Histórico Nacional (MHN), criado em 1922 no Rio de Janeiro, buscavam apresentar para o mundo a imagem de uma nação moderna e progressista, mostrando um Brasil dinâmico e apto a dar os primeiros passos em direção à construção de uma identidade nacional capaz de ser referência para o povo brasileiro. Nesse contexto, Santos (2006, p.27) destaca que o MHN, bem como outras instituições do período, partiu de um projeto que procurava consolidar um novo conceito para a nação construindo “uma história nacionalista que exaltava fatos e que procurava na cumplicidade e na paixão um sentimento patriótico”.

No fim da década de 1960, mudanças na historiografia levaram ao rompimento com a narrativa factual e excessivamente patriótica. Muitos museus optariam por comunicar suas coleções por meio de narrativas lineares da história e o tempo histórico apresentado não seria mais considerado aquele oriundo dos atos de heroísmo. O objeto, por si só, descontextualizado, passou a ser encarado como uma peça morta e sem sentido. Entretanto, as transformações nas concepções museológicas não necessariamente alterariam a abordagem da questão racial, e em muitos museus, o negro seguiria sem representação.

Em um trabalho publicado em 2005 na Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Santos analisou a representação do negro em dois museus, que se propunham a representar a história e cultura da nação, o Museu da República, e o Museu Nacional de Belas Artes, respectivamente, e concluiu que os negros se encontravam completamente excluídos ou diluídos na mestiçagem que sustentava o mito da democracia racial. No Museu de Belas Artes, a arte africana era silenciada, considerada somente como inspiração dos artistas brasileiros, e os artistas negros raramente apareciam.

Ele está valorizando a seleção feita pelo Museu de quem são os “grandes artistas nacionais” do século XIX, e poucos são os negros artistas selecionados. A arte africana é citada apenas como matriz da arte feita no Brasil, e não propriamente arte. Ela aparece de forma subordinada. (SANTOS, 2005, p. 42)

No Museu da República, a imagem do negro era enaltecida em práticas populares como o samba, carnaval e futebol. Segundo Santos (2005, p. 52), o reconhecimento de que os negros são bons em samba, carnaval e futebol fortaleceria a ideia de que eles não seriam tão bons em outras áreas, como a política, medicina, engenharia e outras áreas de prestígio social. Restringir a população negra a um único tipo de prática social ou manifestação cultural é igualmente excludente e marginalizante.

O Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro, inaugurou em 2010 a exposição a “A construção da nação”, que narrava a história do Brasil desde a declaração de independência até proclamação da República. Neste recorte temporal em que o Brasil era legalmente escravista, a exposição não deixou de representar a população negra, porém, não se aludiu às reações à escravização. As manifestações culturais, principais contribuições dos negros para a sociedade brasileira, apareceram de forma superficial e exótica, desligadas de movimentos de resistência e de negociação. A concepção de contribuição na formação da nação brasileira não deu espaço a qualquer sinalização da existência de conflitos entre negros e brancos, com exceção dos castigos corporais a que os negros eram submetidos.

As narrativas eurocêntricas levariam tempo a serem desconstruídas nos museus mais antigos, visto que valores tão arraigados não desaparecem imediatamente, seja por reconfigurações historiográficas, seja por força de lei. O racismo tem raízes profundas e está presente em diversas narrativas, muitas que nem mesmo são identificadas como racistas e discriminatórias. Então, o que fazer como as representações museológicas que marginalizaram ou silenciaram o negro? Concordamos com Hall (2003, p. 342), em que:

Não importa o quão deformadas, cooptadas e inautênticas sejam as formas como os negros e as tradições e comunidades negras pareçam ou sejam representadas na cultura popular, nós continuamos a ver nessas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que estão por trás delas.

Para o autor, uma vez que não há como escapar das políticas de representação, diante delas, o melhor seria não tentar medir os erros ou acertos do que está representado, mas sim compreender o significante flutuante da cultura popular negra. A memória construída a partir de tais representações podem ser vistas como memórias da opressão, podem ser reformuladas e problematizadas, para que não se abra mão de se transformar o olhar que lançamos a esse povo e a sua cultura. A constituição de outro

olhar é fundamental para o combate ao racismo e para a valorização dos negros em nossa sociedade.

Nessa direção, na segunda metade do século XX, no ensejo dos debates sobre a denúncia do mito da democracia racial, começaram a surgir no Brasil, os museus afro-brasileiros, cujo o objetivo seria fortalecer a imagem do negro e romper com práticas que folclorizavam as manifestações culturais de influência africana. Os museus afro-brasileiros mais conhecidos são o Museu do Negro, fundado em 1967 no Rio de Janeiro; o Museu Afro-Brasileiro, criado em 1976 no Sergipe, o Museu Afro-Brasileiro (MAFRO), inaugurado em 1982, em Salvador, e o Museu Afro-Brasil, cuja criação se deu no ano de 2004 em São Paulo.

O Museu Afro-Brasileiro de Salvador, o MAFRO, e o Museu Afro-Brasil, segundo Santos (2005, p.41), sinalizam as mudanças radicais na forma de representar o negro, já marcadas pela “racialização da cultura brasileira” ligada ao recente fortalecimento de políticas públicas de combate às desigualdades raciais e das ações afirmativas (SANTOS, 2005, p. 41).

O Museu do Negro, no Rio de Janeiro, por sua vez, seria, nas palavras de Santos (2009, p. 9), “o elo perdido entre os velhos e novos museus afro-brasileiros”, em que o tema das relações raciais apareceria entrelaçado ao tema da história e da constituição da memória nacional, e a cultura negra seria acionada na construção de uma narrativa que enfatiza as lutas e sofrimentos da população negra. Fundado ainda na década de 60, o Museu do Negro foi o precursor do movimento de valorização da presença e da experiência histórica dos africanos e seus descendentes na cidade do Rio de Janeiro. Movimento esse, que, atravessando diferentes administrações municipais e políticas públicas, tem atingido, atualmente, grande popularidade.

Reconstituindo a circulação de africanos no Rio de Janeiro: até onde vai a Pequena África?

O Cais do Valongo foi o maior porto negreiro das Américas, ocupando uma área entre os bairros da Gamboa, da Saúde e do Santo Cristo, por onde desembarcaram mais de 700 mil escravos, vindos, sobretudo, do Congo e de Angola. A capital carioca era, em meados do século XVIII, umas das cidades mais negras do mundo colonial, e conforme considera Lima (2016), tudo isso faria desse lugar uma marca da presença africana e negra na cidade do Rio de Janeiro: “um lugar em que durante anos desaguava um mar de gente depois de uma travessia em que não morrer poderia ser

esperar sobreviver dolorosamente”. No entanto, até as escavações, realizadas em 2011, o Cais do Valongo estava esquecido na memória dos cariocas. E o que teria mudado desde então?

Na cidade Rio de Janeiro, a agenda pública de reavaliação da representação do negro recentemente ganhou um reforço financeiro, advindo de investimentos pesados para os projetos urbanísticos, arquitetônicos e patrimoniais, devido a eleição da cidade para sediar a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. Os canteiros de obras do “Porto Maravilha”⁸ acabaram por lançar luz sobre um espaço importante da diáspora africana, a Pequena África, espaço historicamente marcado pela presença da população negra. Nessa região da zona portuária carioca, atualmente composta pelos bairros da Saúde, Gamboa, Santo Cristo e Caju, milhares de negros foram enterrados e comercializados durante a escravidão e, posteriormente, se fixaram na localidade e nos bairros vizinhos. Em suas reuniões nos primórdios do século XX, se identificou também as primeiras aparições do samba na cidade (SANTOS, 2013, p.89).

Se por um lado, pode-se identificar nesse contexto, o interesse governamental em inserir tais áreas na lógica internacional de competição pela atração de capitais e dos megaeventos, os moradores do Morro da Conceição, comunidades quilombolas e outros habitantes da região reivindicaram a patrimonialização de diversos pontos da zona portuária, distinguindo-a como de um modelo de ancestralidade, identidade e religiosidade africanas (GUIMARÃES, 2014). Em consequência disso, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, inaugurou o “Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana”, que incluiria “um conjunto de locais marcantes para a memória da cultura afro-brasileira” (PAES, 2011).

[...] a região do Porto Maravilha tem tido demonstrações contínuas de que nem só de obras viárias vive a requalificação. O Porto tem história, a história do nascimento da cidade. Guarda a nossa memória. Ela precisa e será resgatada. Acabamos de criar o Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana, que inclui o Centro Cultural José Bonifácio, o Cais do Valongo, o Instituto Pretos Novos, os Jardins do Valongo, o Largo do Depósito e a Pedra do Sal. As obras do Porto Maravilha revelaram sítios arqueológicos que retratam a Diáspora Africana, verdadeiros marcos da cultura afro-brasileira que serão preservados. (PAES, 2011, p. 2).

⁸Os projetos urbanísticos que passaram a compor o Porto Maravilha - Operação Urbana Consorciada da Área de Especial Interesse Urbanístico da Região Portuária do Rio de Janeiro, e, antes dele, um conjunto de projetos urbanísticos voltados para a região, divulgado pela Prefeitura em 2001 com o nome de Porto do Rio: Plano de Recuperação e Revitalização da Região Portuária do Rio de Janeiro, apresentavam como objetivo a recuperação da infraestrutura urbana, dos transportes, do meio ambiente e dos patrimônios histórico e cultural da Região Portuária (GUIMARÃES, 2014, p.2).

Não intencionamos aqui aprofundar as propostas que vem sendo desenvolvidas no “Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana”, que por sua vez, ainda provocam intensos debates. Nos interessa somente explicitar a implementação de uma política pública que, atendendo a distintos interesses, reconhece, valoriza e preserva a trajetória dos africanos e afro-brasileiros na zona portuária carioca, especialmente por que, a tradição urbanística da cidade havia sido camuflar os vestígios do sistema escravista e dos conflitos e tensões raciais⁹.

Para além das comemorações ao reconhecimento do Cais do Valongo e seu entorno como lugar de memória do tráfico transatlântico, Lima (2016) relembra as dores suscitadas naquele espaço:

Quero recordar a dor que existia apesar do fato das pessoas de outra época acreditarem ter o direito de escravizar alguém. E lembrar, da parte dos que sofreram, o medo, a incompreensão e o espanto frente a uma realidade que mais parecia um pesadelo. Esse conjunto de sensações aos quais me reporto também definem, junto com a força da criação de tantas coisas belas, a atmosfera do Valongo. [...] Quero escrever sobre a dor e a violência por que é importante lembrar que o tráfico atlântico de africanos escravizados é um crime contra humanidade e o Brasil ainda não o reconheceu oficialmente como tal. Num crime, há vítimas.

Por vítimas a autora ressalta que ser vítima não significaria perder a capacidade de agir, e mesmo de transformar. A dor do trauma da escravidão se tornaria um processo cultural de base na formação de identidades. Nessa direção, alguns metros distante do comemorado circuito, encontra-se a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Pretos e o Museu do Negro, construídos pela ação dos que buscavam sobreviver a violência da escravização, e dos seus descendentes que buscam lidar com essa memória sensível, respectivamente.

De criação mais recente do que os museus cariocas acima citados, mas que também não nasceu na efervescência dos museus afro-brasileiros pós década de 1980, o Museu do Negro se localiza no centro da cidade do Rio de Janeiro. Foi construído durante as obras de reconstrução da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos após um incêndio em março de 1967, funcionando em seu segundo andar, e gerido pela Irmandade de mesmo nome, que foi fundada por negros alforriados e escravizados em 1640. O Museu se dedica à representação histórica do negro no

⁹ Ver mais sobre reformas urbanas na zona portuária carioca: GUIMARÃES, Roberta Sampaio. A utopia da Pequena África. Projetos urbanísticos, patrimônios e conflitos na Zona Portuária carioca. Rio de Janeiro: FGV, 2014. GUIMARÃES, Roberta Sampaio. “O encontro mítico de Pereira Passos com a Pequena África: narrativas de passado e formas de habitar na Zona Portuária carioca”. In: J. R. Gonçalves; R. S. Guimarães; N. P. Bitar, A Alma das Coisas: patrimônios, materialidade e ressonância. Rio de Janeiro: Mauad X/ Faperj, 2013. pp. 47-78.

Brasil e sua religiosidade. O acervo em exposição pretende mapear essa história com enfoque na diáspora, na experiência do cativo e no movimento de luta abolicionista, enfatizando o papel histórico exercido por ambas – Igreja e Irmandade – nesse processo. Assim, o Museu pode ser percebido como um componente importante para a preservação de uma identidade negra no país.

Localizado tão próximo a uma igreja católica, o museu se apresenta como uma instituição laica, cujo com enfoque na representação histórica do negro no Brasil. Diante disso, algumas questões saltam aos olhos: Qual era a importância histórica das irmandades negras católicas? Por que uma organização que sobreviveu a tantos séculos como a irmandade não faz parte do circuito comemorativo? Quais as relações entre Igreja e Museu e como elas interferem nas exposições?

Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Pretos: espaço de devoção e lugar de memória

As irmandades católicas eram comunidades organizadas em torno da eleição de um determinado padroeiro com quem os irmãos dividiam simbolicamente sua devoção. Demarcando espaços através das demonstrações públicas de religiosidade, do exercício do auxílio mútuo e da preservação. No interior das irmandades, dedicadas a diversos santos católicos, africanos de diversas nações desenvolveram práticas e encararam questões relativas à identidade e à diversidade étnicas bem como, os enfrentamentos e as negociações com os brancos. Segundo Reis (1996, p. 4), as irmandades representavam espaços de relativa autonomia dos negros, no qual seus membros construía identidades sociais significativas em torno das festas, assembleias, eleições, funerais, missas e da assistência mútua, porém sua principal finalidade era libertar os irmãos escravizados.

No Brasil, as irmandades dedicadas à Nossa Senhora do Rosário foram as mais numerosas e disseminadas. Existiam outros santos negros, tais como Santa Ifigênia, São Benedito, Santo Antônio de Catagerona, São Gonçalo, Santo Onofre, que eram bastante populares, no entanto, nenhum como Nossa Senhora do Rosário. De acordo com Paiva (2007, p.206), tal popularidade se devia ao fato de que culto a Nossa Senhora do Rosário já era praticado pelos negros desde os séculos XV e XVI em Portugal, onde havia sido adotada como padroeira de vários grupos. Os escravizados de procedência banto, principalmente os de Angola e do Congo, teriam sido os mais receptivos à

devoção do Rosário, pois já a haviam conhecido no continente africano através dos colonizadores portugueses e dos missionários.

Em 1639, no Rio de Janeiro, os devotos da Santa, que tinha a sua imagem na Igreja de São Sebastião, no Morro do Castelo, fundaram uma confraria, que existiu simultaneamente a outra, dedicada a São Benedito. Ambas foram fundadas por negros, livres e escravizados. Em 1667, elas se fundiram, pois o mesmo Provedor havia assumido a direção das duas irmandades. A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos foi aprovada em 22 de março de 1669, por Provisão do Prelado Manuel de Souza e Almada¹⁰. Paiva (2005, p. 208) relata que era costume que os negros libertos fizessem valiosas doações para essas associações religiosas, rendendo graças por sua libertação, e assim as irmandades acumulavam meios para alforriar outros escravizados, bem como, construir belas igrejas em homenagem a seus santos padroeiros.

Problemas de ordem da administração religiosa nos anos seguintes a fundação da Irmandade despertaram nos devotos o desejo de retirar seus pertences da Igreja de São Sebastião e os teria levado a decisão de construir sua própria igreja em um terreno que havia sido doado à irmandade, situado na Rua dos Latoeiros, à beira da Vala. O edifício que seria erguido na antiga Rua da Vala, hoje Rua Uruguaiana, teve então sua construção iniciada no ano de 1700 e levou 25 anos para ser terminado¹¹.

Na irmandade do Rosário, os negros articulavam aspectos culturais europeus com costumes de sua terra natal ou ancestral. Na mesma medida com que erguiam igrejas aos santos católicos, realizavam festas tradicionais dos reinos africanos. Na segunda metade do século XVIII, seus membros teriam chegado a obter uma licença para realizar festividades, e anualmente organizavam um cortejo em homenagem à Corte do Rei Congo:

Elegiam, uma vez por ano, um rei e uma rainha, que desfilavam em cortejo público acompanhados de sua corte, formada por dançarinos e músicos que tocavam caxambu, pandeiros e ganzás. Qualquer semelhança com o atual carnaval não é mera coincidência. (SEARA, 2004, p. 92)

Se a devoção aos santos católicos poderia ser idealizada pelos brancos como um mecanismo de domesticação do espírito africano, consideramos que as irmandades se constituíram em espaços de negociação, na medida em que, através da africanização da

¹⁰ Ver: <http://irmandadedoshomenspretos.org.br/site/a-igreja-de-nossa-senhora-do-rosario/> , acessado em 11/07/2016.

¹¹ Ver : http://www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=40:museu-do-negro , acessado em 11/07/2016.

religião dos senhores, elas vieram a constituir um instrumento de identidade e solidariedade coletivas. As irmandades resistiam e negociavam a liberdade de associação independente e livre expressão cultural. Conforme afirma Reis (1996, p.4):

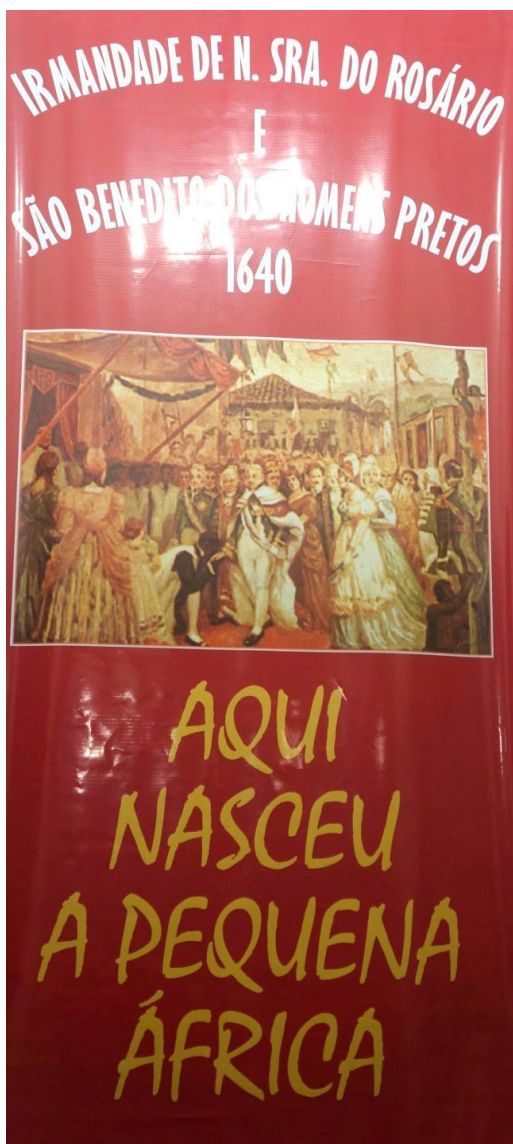
Um dos aspectos pouco estudados dessa africanização diz respeito exatamente à recriação, no seio das confrarias negras, de identidades étnicas trazidas da África. O estudo dessas instituições nos fornece um ângulo privilegiado para entender a dinâmica da alteridade no interior da comunidade negra do Brasil escravocrata. E este estudo é possível devido à notável documentação que elas deixaram. Os estatutos das confrarias, chamados compromissos, e outros documentos constituem uma das poucas fontes históricas da era escravista escritas por negros, ou pelo menos como expressão de sua vontade. As irmandades, aliás, produziram muita escrita. Por ironia, através da escrita, homens e mulheres egressos de culturas orais construíram suas identidades, codificaram discursos sobre a diferença, defenderam-se da arrogância dos brancos, deixaram, em síntese, testemunho de uma notável resistência cultural.

As irmandades se formaram em torno das identidades africanas mais amplas, criadas na diáspora, e espelhavam as tensões e alianças sociais que permeavam a sociedade escravocrata em geral. A história das irmandades nos abriria uma porta à melhor compreensão da experiência negra no Brasil da escravidão, uma vez que romperia com a ideias de homogeneidade e negação, destacando a negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, em detrimento de polaridades negativas (BHABHA, 2003, p.51).

Uma igreja construída por meio da associação de negros libertos e escravizados, com o intuito de cultuar seus padroeiros e enterrar seus mortos, cuja grande quantidade de instrumentos de tortura e outros artefatos históricos acabou por dar origem a um museu, a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos nos parece um importante lugar da memória da herança africana e afro-brasileira no Rio de Janeiro. Diante disso, como se explica a ausência da igreja no “Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana”? A diretoria do museu do Negro explica que:

A nossa irmandade não entrou por motivos de política interna...Cais do Valongo, Pedra do Sal, IPN, Morro da Conceição, tudo num grupo só, e nossa Irmandade, ela está um pouco afastada. É como se tivesse uma Ponte Rio-Niterói, uma Baía de Guanabara entre nós. Só que eles esquecem de uma coisa, a nossa briga, do Museu do Negro e da Irmandade, a nossa briga é que todo esse povo começou aqui na Irmandade. Eles alegam que com o incêndio de 1967 a Irmandade acabou. Tanto é que quando você vai falar com Fajardo¹²: "Ué mas a irmandade não acabou em 1967?", aí eu digo: "ela está mais viva do que nunca."¹³

Apesar de a irmandade reivindicar, não sem razão, fazer parte fundamental do



cotidiano dos negros que habitavam o Centro do Rio de Janeiro desde o século XVII, o contexto em que a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos foi tombada pelo IPHAN foi bastante diferente da política patrimonial que contemplou o Cais do Valongo e adjacências. A igreja teve seu tombamento registrado em 7 de abril de 1938, sob o número de processo 0018-T-38, nos Livros de Belas Artes e Histórico. O processo estava incluído nos primeiros tombamentos do SPHAN, inaugurado no ano anterior, com objetivo de identificar e preservar as obras de civilização.

A prática de tombamento, iniciada no início de 1938, teve até dezembro do mesmo ano, 215 livros inscritos em seus livros do tombo. Segundo Rubino (1996, p. 98), o conjunto eleito naquele momento como patrimônio histórico e artístico nacional

Banner localizado no corredor de entrada do Museu do Negro que ilustra a reivindicação da Irmandade para ser reconhecida como parte da Pequena África. Foto de Jessika Souza, retirada dia 07/07/2016.

remetia a fatos memoráveis e a eventos e personagens ilustres. O conjunto de bens

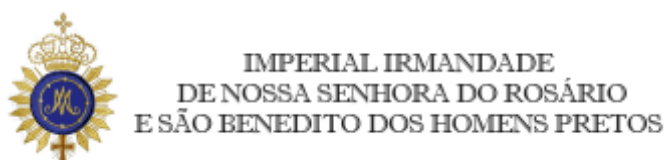
¹² Washington Fajardo, primeiro como subsecretário de Patrimônio Cultural, Intervenção Urbana, Arquitetura e Design e, a partir de 2012, como presidente do IRPH. O órgão municipal é responsável por cuidar dos aspectos culturais, históricos e urbanos do patrimônio da cidade.

¹³ Ricardo Passos, historiador que ocupa o cargo de coordenador geral do Museu do Negro, desde sua reabertura, há dez anos atrás. Além de responsável pela curadoria da exposição atual da instituição, ele também é membro da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, na posição de Irmão Leigo. Entrevista cedida no Museu do Negro em 07/07/2016.

considerados de valor histórico e artístico em 1938, revelava o desejo, afirma Rubino (1996, p. 98) por um país com “quatro séculos de história, extremamente católico, guardado por canhões, patriarcal, latifundiário, ordenado por intendências e casas de câmara e cadeias, e habitado por personagens ilustres”. Dessa forma, o SPHAN documentava fatos históricos, lugares hegemônicos, mapeando não apenas um passado, mas o passado que aquela geração desejava deixar como legado.

A Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Beneditos dos Homens Pretos figurava entre esses legados. Naquele momento, o valor histórico atribuído ao prédio se devia ao fato de entre 1737 e 1808, a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito ter sediado a Catedral do Rio de Janeiro e ter sido o primeiro local visitado por D. João, em 1808, após sua chegada à cidade, para render graças pelo término bem sucedido da viagem ao Brasil. Além disso, nesta Igreja, foi entregue, por uma comissão da Câmara, o abaixo assinado, em 9 de janeiro de 1822, pedindo a D. Pedro I que ficasse no Brasil, dia que ficou conhecido como Dia do Fico, e nela foi sepultado Mestre Valentim, grande artista da cidade no século XVIII.

A irmandade, ainda hoje, se preocupa em manter vivo o reconhecimento da Igreja como sede de importantes cenários da política no período imperial. No banner que decora o corredor de entrada do Museu do Negro está escrito: “Aqui nasceu a Pequena África”, em que a instituição reivindicaria seu lugar como patrimônio da história e cultura afro-brasileira. Entretanto, na imagem central, o que se vê é uma representação da chegada da família real e sua corte a igreja. D. João é representado no plano principal, seguido de outras pessoas brancas. Os negros acabam aparecendo num plano secundário. A mesma imagem também tem destaque no site da irmandade. Outras figuras monárquicas, como a Princesa Isabel e o Conde D’eu são homenageados pelo Museu do Negro, além de dar grande importância ao título de “Imperial” Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Pretos, conforme se pode observar no logotipo da irmandade, decorado como a coroa.



Logotipo da referida irmandade, no qual se destaca o título de “Imperial”, representado pela coroa que ornamenta o tradicional símbolo da mesma. Imagem disponível no site da instituição: <http://irmandadedoshomenspretos.org.br/site/> Acessado em 28/07/2016.

Em relação ao valor artístico da igreja, Bazin, (1956, p. 154) em trabalho sobre a arquitetura religiosa Barroca no Brasil, a descreveu como um edifício interessante em razão de “seu plano muito alongado, com a capela-mor profunda e corredor em apenas um lado (Evangelho)”. O autor relata ainda que a capela-mor e a igreja foram reformadas no ano de 1772, e que outras restaurações importantes ocorreram no século XIX, como a reconstrução da fachada.

As entidades religiosas negras tiveram papel fundamental na implementação do catolicismo no Brasil ao reunir fiéis em torno de uma devoção em comum e consolidar as práticas religiosas católicas em partes remotas do território. As irmandades de negros, em particular, possibilitaram a preservação cultural da população negra, como estratégia de manutenção de laços de identidade e pertencimento, na ocupação de um espaço social urbano em meio à opressão da escravidão. A construção da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, promovida pelos negros partícipes da Irmandade de mesmo nome em curto espaço de tempo, demonstrou sua capacidade de organização e mobilização de seus membros. Todavia, o fato da igreja ter sido construída a partir da movimentação de negros escravizados, livres e libertos, que reunidos em uma irmandade católica, lutavam pela liberdade e reagiam a opressão do sistema escravista parece não ter sido relevante no valor histórico no prédio em 1938.

O tombamento da igreja mencionada acima ocorreu sem que se desse destaque a sua importância para a história afro-brasileira. Não era esse aspecto que o SPHAN pensava preservar naquele período. O SPHAN havia elegido um Brasil antepassado que excluía alguns atores contemporâneos para delimitar claramente de quem descendíamos. Não se tratava somente de um discurso da superioridade branca, lusitana e cristã conferido pela detração do outro e sim pela sua exclusão, por meio da construção de um elo de ligação com o passado que remete a bisavós, antepassados e ancestrais dignificados. O melhor do passado do SPHAN não trazia à luz conflitos e contrastes que poderiam ser evocados pela lembrança ao passado escravista (RUBINO, 1996, p. 103).

Tais concepções ganharam forma prática nos lugares de memória identificados pelo SPHAN e até mesmo nos currículos escolares. Qualquer referência a resistência dos negros a escravização havia sido silenciada. A democracia racial de Gilberto Freyre, ainda vigente, transformara o caráter da escravidão em algo benigno, calcado no espírito generoso do português, de forma que a escravidão não teria comprometido as relações entre brancos e negros. A inexistência das sequelas da escravidão teria tornado então possível a continuação da convivência harmônica entre cidadãos considerados iguais.

A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos constitui um importante lugar de memória na narrativa da história afro-brasileira, Entretanto, o processo que promoveu a patrimonialização da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos estava calcado em uma perspectiva completamente diversa às atuais orientações políticas de revitalização da Pequena África, o que em parte pode explicar sua não inclusão, bem como a do Museu do Negro, no “Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana”, apesar de estar geograficamente próximo e compartilhar de idêntico valor histórico.

Após o incêndio ocorrido na noite de 25 de março de 1967, subsiste a fachada com as duas torres, a portada maneirista de pedra de Lioz e parte das paredes da nave e da capela-mor. Com toda decoração barroca destruída, seu interior foi reconstruído em linguagem modernista, com projetos de Lúcio Costa e Sérgio Porto, sendo reaberta ao público em 1969. Atualmente, a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos apresenta um pavimento comprido e estreito, reconstruída após o incêndio que descaracterizou o seu interior recoberto de ouro, a igreja apresenta hoje paredes e tetos pintados de branco, sete altares laterais, além do altar-mor onde está o Cristo Crucificado. Dois corredores, em dois planos, levam à sacristia, ao Consistório e às dependências da irmandade, onde se encontra o Museu do Negro, além de, no primeiro piso, um ossuário com velas votivas.

A criação do Museu do Negro remonta à época de reconstrução da igreja, em razão do incêndio, uma vez que associa-se à luta pela recuperação, legitimação e preservação da memória da igreja e da irmandade dos negros. No próximo capítulo, aprofundaremos a relação entre as duas instituições, a irmandade e o museu, explicitando seu potencial educativo.



Lateral da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Pretos. No segundo andar funciona o Museu do Negro. Foto disponível no site do Museu do Negro, acessado dia 28/07/2016.
http://www.museusdorio.com.br/joomla/media/k2/galleries/40/00_LM.JPG



Fachada da Igreja em seu estado atual. Foto disponível no site do Museu do Negro, acessado dia 28/07/2016:
http://www.museusdorio.com.br/joomla/media/k2/galleries/40/00_LM.JPG

Capítulo 3- Que negro é esse do Museu do Negro?

Das cinzas à memória

O incêndio de 1967 marcou a trajetória da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. A possibilidade de perder o acervo secular

Recortes de jornais que noticiaram o incêndio que destruiu grande parte da nave da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Pretos, exposto em mural que rememora a tragédia que teria dado origem ao Museu do Negro. Foto de Jessika Souza, retirada dia 07/07/2016.



de documentos, objetos de devoção e todo tipo de relíquia que era guardada na igreja, teria motivado o, então provedor da irmandade, Marechal João Baptista de Matos, a criar o Museu do Negro para que com a preservação dessas peças não se perdesse uma parte importante da história do negro no Brasil.



Porta de entrada do Museu do Negro, acompanhada de placa que indicando sua a data de fundação. Foto concedida pelo Museu do Negro, em http://www.museusdoriorio.com.br/joomla/media/k2/galleries/40/00_LM.JPG . Acessado em 28/07/2016.

O Museu do Negro é uma instituição privada, porém, está aberto à visitação pública e gratuita, de segunda a sexta-feira, entre às 10 e 17 horas. Gerido por uma irmandade católica, e localizado no segundo andar da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, o museu está dividido em três partes: a sala de entrada; uma pequena sala lateral à esquerda desta primeira e a sala Yolando Guerra. A proximidade física entre ambos nos leva a refletir sobre as relações entre o lugar de construção de memória e o espaço de devoção dos irmãos. Seria o museu também um

lugar de culto? Uma extensão da igreja? Durante as entrevistas com a diretoria do museu e com irmãos devotos do Rosário, percebemos como esses limites são fluidos.

O museu em evidência está colocando a irmandade. O museu entrou agora no Guia Histórico, se eu estou falando do museu, estou falando da irmandade. Se estou falando da irmandade, lógico que tenho que falar do museu, ou seja o foco era para ser a irmandade mas o foco tem sido o museu. Na realidade, o foco tem que ser os dois, porque o que é o museu? Esse local aqui mais o prédio histórico. [...] São coisas distintas e ao mesmo tempo não são coisas distintas. O museu ficou fechado por 10 anos. Um grupo de malucos resolveram reabrir o museu com a finalidade de reavivar a memória não só da igreja e da irmandade, mas a história do movimento negro no Brasil.¹⁴

Museu e igreja compartilham uma “origem” baseada na ação dos membros da Irmandade, que os teriam construído no passado, portanto, dividem mais do que simplesmente o espaço físico. A diretoria do museu está composta, atualmente, por dois historiadores, um diretor patrimonial e um museólogo, de forma que, todos são membros da irmandade, com exceção do último. Na fala do grupo, percebemos que museu e igreja se confundem no que tange a promoção do reconhecimento do valor histórico da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, entretanto, o museu teria uma incumbência a mais: a de inserir a irmandade na trajetória de lutas da população negra, conforme afirmou o diretor de patrimônio da instituição, que tem cuidado do acervo há cerca de doze anos: “Hoje a gente pensa no mundo, não é uma coisa privada, tem que ser divulgada para o mundo todo, para que o mundo conheça a importância da história da igreja.”¹⁵

A reinauguração do museu, após estar fechado durante 10 anos, pode ser relacionada ao incentivo e luta pela reavaliação do papel atribuído aos negros nos processos históricos, que gerou e ainda tem gerado demandas de criação de novos lugares de memória, adequados aos novos discursos. Nessa direção, tomamos o Museu do Negro como um estudo de caso para compreender as tensões presentes na construção de um discurso de memória reivindicativa.

Museu de quem? Do escravizado, do resistente, do negro?

A criação do museu associa-se à luta pela recuperação, legitimação e preservação da memória da igreja e da irmandade dos negros.

¹⁴Ricardo Passos, historiador e coordenador do Museu do Negro. Entrevista cedida em 07/07/2016.

¹⁵ Irmão Jocimar, diretor de patrimônio do Museu do Negro. Entrevista cedida em 07/07/2016.



Inscrição fixada na sala de entrada do Museu do Negro, anunciando o principal objetivo da instituição. Foto de Jessika Souza, retirada dia 07/07/2016.

Nas primeiras exposições, segundo Paiva (2007, p. 3) predominava a ideia de um museu que através de exposições de instrumentos de suplício dos

escravizados revelaria os maus tratos e as

torturas aos quais os negros eram submetidos. Tal concepção museológica é denominada por Santos (2006, p.21) como “museu-memória”, em que a história é apresentada através de “uma sequência de objetos e palavras do passado” que não remeteriam a uma temporalidade contínua, todavia, estariam atreladas a um simbolismo de uma realidade maior, da qual seriam apenas fragmentos. De fato, a pouca preocupação com a cronologia e com legendas que contextualizem o objeto exposto tem sido uma marca nas exposições do Museu do Negro. Questionado sobre as legendas, o atual curador afirmou que:

Não existem perguntas idiotas, eu tenho que incentivar o aluno a fazer perguntas... nem se for para ele perguntar: “preto é cor ou é raça?”. Isso é uma pergunta. Para uns pode ser idiota, para outros não. Eu deixo o aluno livre, leve e solto para que ele me faça perguntas [...] O museu, quando nós assumimos era tudo entulhado, um gabinete de curiosidades. O que nós fizemos? Nós pegamos todo o material. Não tiramos e nem colocamos nada. Usamos todos os materiais e colocamos ordenadamente e fizemos uma linha do tempo picada, contando histórias, tentando contar as nossas histórias. Aí, você me pergunta por que nós não temos etiqueta contando história...tenho um motivo plausível para isso. Foi até um aluno especial, Nicolas, que quando veio aqui nos visitar, logo no início, a gente tinha etiquetinhas, e ele perguntou: “Por que etiqueta? Se você coloca etiqueta, eu não vou fazer pergunta para você?” Aí eu falei: “Mas Nicolas, e se o cara for tímido e não gostar de fazer pergunta?” “Mas ele vai perguntar para você, porque não tem etiqueta. Aí você explica e ele vai tirar as suas dúvidas” ... Ou ele mesmo tira suas conclusões... Nesse momento nós estamos recontando a história do negro no Brasil, para o visitante A, B, C, D que vai ser um multiplicador dessa história lá fora. Dizem que quem conta um conto aumenta um ponto, nós contamos a história para o visitante que vai passar para o amigo e o amigo vai passar para o outro amigo, e assim vai multiplicar.¹⁶

O museu expõe seu acervo ao olhar interpretativo do visitante porque existe uma finalidade de mediação entre ambos, conforme assinala Paiva (2007, p.215). No

¹⁶ Ricardo Passos, historiador e coordenador do Museu do Negro. Entrevista cedida em 07/07/2016.

caso do Museu do Negro, os agentes que fazem essa mediação são membros da instituição, que buscariam multiplicar, ou seja, manter viva, a história de seus ancestrais.

O Museu do Negro estabelece 3 diferentes tipos de narrativas, de acordo com Paiva (2007, p.217): narrativas modernas, narrativas igualitárias e narrativas históricas, cada uma dialogando com um determinado contexto. As narrativas modernas estariam relacionadas às negociações entre o museu e instituições como IPHAN e IBRAM, para ser reconhecido como fonte gerenciadora de preservação, distribuição e obtenção de lucros. Por outro lado, as narrativas igualitárias marcariam as relações entre o museu e outros movimentos sociais, ligados a luta pela ascensão do negro. As narrativas históricas, que são nosso enfoque nesse trabalho, estariam ligadas à exibição de objetos que se referem a processos históricos, como a tortura durante a escravidão, a relação do negro com a monarquia, e da Irmandade com os membros da Família Real, mais especificamente (PAIVA, 2007, p.217).

Antes de ser chamado de “Museu do Negro”, a instituição já foi chamada de “Museu dos Escravos” e “Museu da Abolição”. Paiva (2007, p.209) relata que a primeira denominação do museu apareceu em um jornal não datado e sem referência trazendo um texto intitulado "*Obras de arte e documentos valiosos fazem parte do Museu dos Escravos*", em que se falava sobre suas coleções de objetos valiosos que remetiam ao período escravista no Brasil. Em outro jornal, possivelmente publicado na década de 1960, a autora encontrou a manchete "*Aberto o Museu da Abolição em homenagem ao 13 de Maio*", que comemorava a iniciativa da Irmandade de franquear à visita ao museu, à missa solene, às coleções de documentos e às peças relacionadas à Campanha Abolicionista. Em ambos os jornais, os textos explicitam o endereço em que se localizam o museu, na Igreja de Nossa Senhora do Rosário, na Rua Uruguaiana. Assim, evidencia-se que, apesar da incerteza das datas, trata-se da mesma instituição.

Os diferentes nomes estão intimamente ligados ao enfoque que se dava aos artefatos pertencentes a Irmandade. Tanto se pode enfatizar as dores da escravidão, como se pode enfatizar a luta pela liberdade. Portanto, o mesmo acervo pode construir diferentes identidades e diferentes narrativas sobre a história dos negros. As mutantes designações revelam parte da difícil tarefa de representar uma população heterogênea e de experiências históricas tão diversas como a população negra, o que acaba por suscitar tensões e confrontos ao interligar narrativas, práticas e representações culturais distintas em torno de uma questão: o que se quer lembrar? A resposta a esses questionamentos



Escultura intitulada “Mãe-África”, peça central da sala Yolando Guerra, em que a exposição retrata a trajetória dos negros desde o cotidiano na África até a luta diária no regime escravista. Foto disponível no site do Museu do Negro, http://www.museusdoriorio.com.br/joomla/media/k2/galleries/40/00_LM.JPG. Acessado em 28/07/2016.

pode ser encontrada a partir dos objetos selecionados para compor a exposição permanente no referido museu.

No site da instituição, o Museu do Negro apresenta seu acervo como:

Composto por esculturas, fotografias, indumentária e documentos, dentre outros, com destaque para as santidades católicas, paramentos litúrgicos e dos membros da irmandade; os objetos ligados à escravidão (instrumentos de suplício e do cotidiano); objetos de culto ligados ao Candomblé, imagens e indumentária representativas da africanidade, da “Mãe África” e da “Mulher Negra”; objetos ligados ao Movimento Abolicionista e à Monarquia como dois estandartes abolicionistas salvos do incêndio, utilizados na procissão de despojo dos ossos da Princesa Isabel e do Conde D’Eu, na década de 1970.¹⁷

A mencionada escultura da Mãe-África, de autoria não

conhecida, pode ser considerada como mediadora entre uma memória passada e o presente. A estátua de bronze de uma negra sorridente, segurando uma criança nas costas com os dizeres: “África Mãe, oásis, ventre fértil que o mundo às vezes reconhece, outra vez se recusa a pensar, que foi lá que a história começou desde que o mundo é mundo” se referiria a ideia de uma nação mundial nascida da África, revelando o viés universalista do Museu do Negro, sobre a origem social e cultural brasileira, em que a Mãe-África seria valorizada como berço da origem da nação brasileira (PAIVA, 2007, p. 214). Tal caráter pode ser identificado na preocupação da exposição em retratar a vida dos africanos antes da diáspora e do tráfico negreiro.

O propósito é recontar verdadeiramente a história do negro no Brasil, e além de recontar essa história, não aquelas que aprendemos em sala de aula, contar a história do negro na contemporaneidade. Nós contamos a história do negro em 360° graus, da chegada do negro, o dia-a-dia, a arte. A nossa proposta é essa, é parar com essa coisa de “ou virou bandido, ou virou vagabundo”, essas coisas todas.¹⁸

¹⁷ Acessado em 28/07/2016:

http://www.museusdoriorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=40:museu-do-negro&Itemid=210

¹⁸ Ricardo Passos, historiador e coordenador do Museu do Negro. Responsável pela curadoria da atual exposição. Entrevista cedida no Museu do Negro em 07/07/2016.



Sala Yolando Guerra, que apresenta elementos da cultura africana e afro-brasileira ligada a diversos períodos históricos, desde a África antes da diáspora, elementos da tortura da escravidão, objetos produzidos as comunidades quilombolas e esculturas de entidades religiosas como a Escrava Anastácia e Pai Joaquim de

Angola. Foto disponível no site do Museu do Negro, http://www.museudorio.com.br/joomla/media/k2/galleries/40/00_LM.JPG. Acessado em 28/07/2016.



Fotografia em homenagem ao Marechal João Batista Matos, primeiro negro a alcançar tal cargo no Exército Brasileiro, e provedor da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, à época da construção do Museu do Negro. Foto de Jessika Souza, retirada dia 07/07/2016.

A exibição do acervo atual é bastante diversificada contando com objetos históricos, como os utensílios de trabalho manuseados pelos africanos, correntes e instrumentos de tortura, cerâmicas produzidas em comunidades quilombolas, atabaques, máscaras e totens africanos e

estandartes da campanha abolicionista; pinturas e esculturas que retratam a vinda para o Brasil nos navios negreiros, e figuras consideradas ilustres como a Princesa Isabel e o Conde D'eu, D. João VI, Zumbi dos Palmares, o Marechal

João Baptista de Matos, a atriz Ruth de Souza; fotografias de negros escravizados e de negros livres que atuaram no movimento abolicionista como Luís Gama, José do Patrocínio, André Rebouças, Joaquim Nabuco, Cruz e Souza, bem como de figuras políticas do século XX, como os senadores Benedita da Silva e Abdias Nascimento e do deputado José Miguel; documentos escritos como cartas de compras de escravos, jornais abolicionistas e a Revista Ilustrada de 1888, que tratam do tema da luta contra a escravidão e a abolição, bem como diversos documentos ligados a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos.

Seção sobre a luta pela liberdade, com destaque para os retratos de líderes abolicionistas enumerados pelo Museu do Negro: Cruz e Souza, André Rebouças, Luís Gama, José do Patrocínio e Princesa Isabel. Na imagem também se pode ver uma capa da Revista Ilustrada sobre a Lei Áurea. Foto de Jessika Souza, retirada dia 07/07/2016.



Mapeando a história da população negra com enfoque na Diáspora, na experiência do cativo e no movimento de luta abolicionista, a exposição traz referências dos modos de vida dos africanos, anteriores à sua escravização. No entanto, o que predominam nos objetos selecionados é o período escravista da história brasileira, com ênfase na imagem do negro escravizado e sua luta por liberdade, bem como, o vínculo com uma tradição monarquista centrada na figura da princesa Isabel, que é retratada como a Redentora do Império. Os instrumentos de tortura, os objetos pessoais, fotografias e jornais ligados aos líderes da luta pela liberdade retirados de seu tempo e introduzidos em nossa contemporaneidade se tornam objetos-portadores-de-sentido, que alimentam valores do passado, o sofrimento das vítimas da escravidão, por exemplo, para atender demandas do presente.

O culto a memória da escravização e dos personagens envolvidos com a resistência a esse sistema e a luta pela liberdade fica evidente, no sentido de se render homenagem à memória das vítimas da escravidão, defender a dignidade de seus descendentes e afirmar a incomensurabilidade do seu sofrimento, assim como permitir aos negros, hoje, acionarem a memória do passado escravizado de seus ancestrais, a memória dos ritos, músicas e



Cópia da edição do Diário Popular que noticiou a Lei Áurea compõe os registros do Museu do Negro sobre a trajetória da luta pela extinção do sistema escravista. Foto de Jessika Souza, retirada dia 07/07/2016.

danças que estes trouxeram da África ou foram por eles aprendidos nas senzalas.

Museu do Negro: o histórico e o sagrado

Professores que visitam o Museu do Negro relataram que os objetos ligados a escravidão, relativos ao castigo ou ao trabalho, são os que mais chamaram a atenção dos alunos, seja por dar materialidade a crueldade da escravidão, seja por evidenciar o cotidiano daqueles que foram privados de sua liberdade, conforme nos contou o professor Renan¹⁹, que atua em turmas do Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, em uma escola localizada na Zona Norte, no bairro de Cascadura, e visitou o Museu do Negro em março desse ano:

Eu achei o museu de um caráter de imagem muito diverso, muito recheado de imagens interessantes, de coisas que são faladas na sala de aula. Então isso é muito interessante para os alunos verem em forma de imagem, não só de texto, aquilo que foi trabalhado em sala de aula. Às vezes o espaço da sala de aula é muito reduzido, em questão disso, mesmo que tenha recursos tipo informática. Apresentar um slide não é a mesma coisa de você ver um objeto diretamente ali, então é uma sensação totalmente diferente do que estar dentro da sala de aula.

De acordo com um professor Eduardo²⁰, esse pertencente a rede estadual de educação, e atuante no Ensino Fundamental e Médio, os objetos de castigo geraram debates na turma por de alguma forma “provar” o caráter desumano da escravidão, em detrimento de discursos relativizantes, que defenderiam a convivência harmônica entre senhores e escravizados:

Por que eu acredito que na experiência material não só a experiência digamos assim, puramente no campo das ideias. Quando você fala com o aluno sobre as situações do negro, as violências que eles sofriam dos senhores de escravos, a questão do transporte das chamadas peças, na época. É muito diferente entre você falar para o aluno e eles absorverem aquilo depois de ter visto a matéria. A questão da realidade, por exemplo quando você vê as peças que prendiam os escravos no pescoço, nas pernas, nos braços, traz um impacto, porque ele vê que aquilo é real, é realmente uma coisa que fez parte da história, fez parte da vida de pessoas que existiram verdadeiramente, não é uma espécie de conto de fadas ou um tipo de subjetividade relativa que pode não ter sido.

¹⁹ Renan Gonçalves da Silva. Professor de história do município do Rio de Janeiro, leciona para turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Entrevista cedida no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais em 07/07/2016.

²⁰ Eduardo Francis Gomes da Silva. Professor de história do Estado do Rio de Janeiro, leciona para turmas de ensino fundamental e médio, em 2 escolas da Baixada Fluminense, uma na cidade de Belford Roxo e outra em São João de Meriti. Visitou o Museu do Negro em novembro de 2015. Entrevista cedida em 11/07/2016.

Instrumentos de aprisionamento dos escravizados. Devido ao material resistente de que são feitos, tais objetos podem ser manipulados pelos visitantes, e são considerados por muitos como um dos aspectos mais chocantes da exposição. Foto de Jessika Souza, retirada dia 07/07/2016.



Os relatos acima evidenciam que, nas salas de aula da educação básica, a escravidão segue sendo uma “questão sensível”, uma vez que, conforme Alberti afirmou (2013, p.35), o tema envolve uma injustiça em relação a determinado grupo, nesse caso, a população negra. Professores de diversos segmentos relatam problemas para tratar essa questão. Santos (2013, p. 74) atribui essa dificuldade a uma ultrapassada tradição de se caracterizar historicamente a população negra exclusivamente enquanto mão de obra escravizada, enfatizar os horrores vivenciados no cativeiro, numa abordagem da relação de dominação que ignora o papel e atuação dos escravos como sujeitos de experiência.

Ignorar a face violenta e desumanizadora da escravidão poderia fortalecer as ideias de convivência harmoniosa, e reavivar o mito da democracia racial. Diante disso, Phillips (2002, p. 18), ressalta que:

De um lado a escravidão deve ser estudada para que se perceba seu papel vital na criação do racismo, mas de outro lado, imagens constantes da subjugação dos escravos tem um potencial de simplesmente reforçar o estereótipo superior/inferior entre brancos e negros.

A pergunta que nos desafia é: como fazer? O professor, enquanto protagonista em sala de aula, é capaz de criar táticas, driblar as dificuldades e elaborar uma abordagem crítica em relação à escravidão. Buscando estratégias para lidar com essa situação no ensino de História, Alberti (2013, p. 40) sugere que os professores forneçam elementos para que os alunos compreendam a escravidão em seu contexto histórico, e não como contraponto do que atualmente entendemos como trabalho livre. Salientar que a escravidão ocorreu em diversos momentos históricos e em diversos povos, apontar as questões econômicas que levaram a adoção do uso dos africanos escravizados como mão de obra nos engenhos são também aspectos que colaboram para romper estereótipos sobre o binômio negro/escravo.

Acreditamos que uma visita ao Museu do Negro ofereça bons subsídios nesse sentido. Embora o acervo exposto do museu ressalte referências aos castigos corporais e exalte a figura da Princesa Isabel como a “Redentora”, também são destacados elementos de resistência como Zumbi, o culto à Escrava Anastácia e aos líderes do movimento abolicionista, bem como negros “de sucesso” como Marechal João Baptista

de Matos, provedor da irmandade que foi responsável pela criação do museu e o primeiro negro alcançar tal cargo no Exército Brasileiro, e a atriz Ruth de Souza.

Assim, consideramos que a multiplicidade de personagens históricos evocados pela exposição permitiria o reconhecimento dos negros enquanto agentes de sua própria história, a relativização dos castigos físicos e a explicitação das diversas formas de resistência, evitando assim, visões limitadas dos negros enquanto sujeitos passivos, restritos à dominação e vitimização, sem deixar de reconhecer, no entanto, a violência e a desumanização com que eram tratados.

Tanto nas diversas visitas ao Museu do Negro, quanto na fala dos professores e alunos entrevistados que o frequentaram, nos chamou a atenção a abordagem que o Museu do Negro faz das manifestações culturais afro-brasileiras, uma vez que essas estão presentes em todo o discurso museológico. A narrativa histórica proposta pela instituição dialoga com o artesanato, com a pintura, a escultura e, especialmente, com a religiosidade afro-brasileira. Consideramos que tais manifestações culturais afro-brasileiras estão intimamente vinculados a uma posição política enquanto espaços de resistência a dominação, portanto, pertinentes a um ensino de História comprometido com a reavaliação da agência histórica dos negros.

O Museu do Negro, apesar de não utilizar linhas cronológicas, propõe a construção de uma narrativa histórica que remonta a experiência dos africanos anterior ao tráfico, perceptível, por exemplo, em artefatos de ferro que aludem ao domínio da metalurgia, conhecimento técnico trazido da África. Além disso, estão expostos também, máscaras africanas e atabaques que são uma mostra da riqueza cultural e artística dos africanos, juntamente com imagens que retratam navios negreiros e portos de saída de escravizados. Diante disso, destacamos a abordagem integrada entre os processos históricos e as manifestações culturais, isto é, a forma com que o museu mobiliza manifestações culturais, relacionadas ao contexto em que eram praticadas, para a partir delas contar a história afro-brasileira desde a diáspora, atravessando a experiência do cativo e o movimento de luta abolicionista.

Se consideramos que, de acordo com Mello (2013, p.46), “a cultura não são cultos e costumes apenas, mas as estruturas de significado por meio das quais os indivíduos dão forma à sua experiência”, a representação das práticas culturais, conforme o Museu do Negro a faz, pode ser entendida como uma construção ideológica e mental calcada na maior compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais dos indivíduos. Tal perspectiva permitiria, no campo do Ensino de História, o enfoque

nas transformações no tempo e no espaço pelas quais passaram as práticas culturais, compreendendo-as em sua dinâmica, mutabilidade e em suas permanências. Os objetos em exposição, desse modo, não seriam concebidos como elementos isolados e nem como vestígios fragmentados ou soltos, pois estariam articulados a práticas culturais arraigadas e ocupando lugares relacionais, que levariam em consideração os elementos históricos constitutivos de sua memória e identidade.



Fantasia carnavalesca cedida pela Estação Primeira de Mangueira em março 2016, em homenagem à cultura africana. Foto de Jessika Souza, retirada dia 07/07/2016.

No que tange ao período de vigência do regime escravista, assim como se pode observar a violência cotidiana a qual os indivíduos escravizados estavam submetidos, a partir dos objetos de tortura expostos, concomitantemente, a exposição destaca as formas de resistência através dos objetos da cultura quilombola e a devoção aos santos negros católicos, em torno dos quais se organizaram as irmandades, e de figuras de resistência emblemáticas a escrava Anastácia, Zumbi dos Palmares e Pai Joaquim de Angola. Assim, na representação deste período histórico, nos chamou a atenção a interação entre a resistência e a sobrevivência da população negra com o âmbito religioso.

Em todas as salas da exposição existem diversas imagens de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito seja em formas de esculturas em diversos tamanhos e dimensões ou em papel que percorrem os três espaços do museu. Da mesma forma são cultuados a Escrava Anastácia, Zumbi dos Palmares, Pai Joaquim de Angola e os antepassados africanos de uma forma geral. Diante disso duas questões nos parecem bastante significativas: a

percepção dos ritos religiosos como forma de resistência e a convivência espacial entre práticas religiosas de diferentes matrizes.

O regime escravista, se estivesse calcado somente na violência física não teria se sustentado por tanto tempo. O controle exercido por senhores e autoridades não visava somente o corpo mas também o espírito dos escravizados, portanto, além do chicote, haviam outras formas de coerção, conforme sinalizou Reis (1996, p.3), que ainda afirmou que os escravocratas aprenderam que era preciso combinar a força com a persuasão e os escravizados aprenderam a negociar. Vigias pela Igreja e pelo Estado, desautorizadas e desqualificadas por parte da sociedade, tuteladas e, muitas vezes, reconfiguradas, essas manifestações eram, contemporaneamente, resultantes de processos de negociação cultural e religiosa.

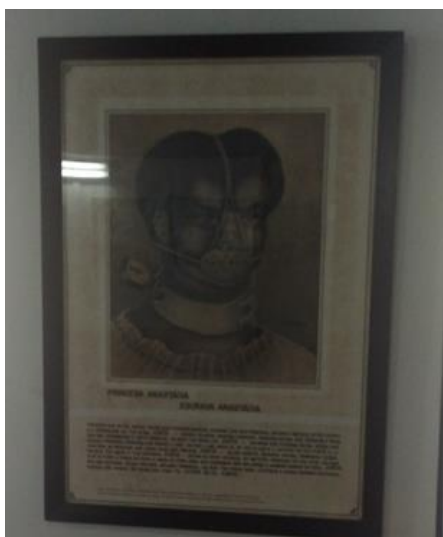
Os cultos religiosos eram frutos desse espaço de negociação, uma vez que, a permissão para expressar suas práticas culturais era barganhada assim como outros aspectos de sua vida material. A religiosidade afro-brasileira, portanto, sobreviveu através de lutas, da resistência da população negra em se adequar ao lugar que lhe foi relegado na sociedade ocidental. Em meio a tamanho estado de opressão, manter os costumes e tradições ancestrais era um ato de resistência, que precisa ser reconhecido como tal.

Entre a cruz e o terreiro

A exibição de coleções direcionadas para a religiosidade é uma marca do Museu do Negro, tanto que o site da instituição já o anuncia como um museu-devoção, devido

a quantidade de objetos que são alvos de culto. Para além da devoção aos padroeiros da irmandade, Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, também são considerados sagrados a Escrava Anastácia, Zumbi, Pai Joaquim da Angola, e até mesmo a Princesa Isabel.

Zumbi, símbolo da resistência quilombola, é homenageado com o título de rei e é representado através de uma pintura, seguida de uma oração, através da qual os fiéis rogam pela sociedade,



Pintura retratando a Escrava Anastácia, intitulada também como Princesa Anastácia. Abaixo se pode ler uma oração. Foto de Jessika Souza, retirada dia 07/07/2016.

emprego e por seus lares. De acordo com o trabalho de campo de Paiva (2007, p. 215), é possível se observar que os pedidos dos fiéis e os agradecimentos que são depositados em moedas e notas de 1 real diante da imagem.

A devoção no museu também fica evidente na figura da escrava Anastácia, que simbolizaria as inúmeras vítimas da violência e do horror dos castigos físicos. Negra de olhos azuis e com uma máscara de ferro na boca, as representações de Anastácia são numericamente maiores do que as dos santos padroeiros da irmandade. Paiva (2007, p. 5) relata que o culto a Anastácia teve início no museu quando, na década de 1970, Yolando Guerra expôs um quadro da escrava que ficava no museu na missa de 13 de maio.

No retrato de Zumbi é intitulado de Rei do Quilombo dos Palmares, e em seguida pode se ler uma oração dirigida a ele. Foto de Jessika Souza, retirada dia 07/07/2016.





Mostruário dedicado à Escrava Anastácia, em que podem ser vistas 14 representações, entre esculturas e retratos da mesma. O interior do armário funciona como um altar, em que os devotos deixam seus pedidos, suas oferendas e deixam suas orações. Foto de Jessika Souza, retirada dia 07/07/2016.

Embora não seja considerada santa pela Igreja Católica, a escrava Anastácia é cultuada na Umbanda, e muitos de seus devotos se dirigem às esculturas e pinturas da escrava trazendo pedidos e oferendas, fazendo do museu um espaço de culto, onde realizam suas rezas. O culto a escrava Anastácia, representada em diversas pinturas e esculturas em todos os tamanhos e formas é tão intenso que muitos fiéis conhecem o museu como dela, como por exemplo, a senhora Maria Januário, que nos interpelou enquanto fazíamos fotografias da exposição, pedindo informações sobre onde deveria deixar sua oferenda para Anastácia.

Eu conheci o museu da Anastácia quando ele era na Uruguaiana, da Uruguaiana veio para cá. Mas esse museu é muito antigo já e todo mundo o procura justamente por causa da Anastácia, porque a Anastácia, eu não sei se você sabe, ela também faz milagre. A Anastácia faz milagre. Os escravos também sofreram muito, então, tem São Benedito, Santa Sara. Quer dizer, por isso, eu venho aqui nesse museu. Porque muita coisa que a Anastácia passou, eu também passei entendeu? Então eu olho pra ela e relembro vejo que a minha cor aqui minha filha é nada vezes nada.

Vem gente de tudo quanto é país para conhece, justamente da minha cor, porque eu sou negra com honra, mas vem muita gente aqui. Eu sou tudo, eu trabalho de faxineira, eu sempre venho aqui, todas as quinta-feira eu venho aqui entendeu? Mas não se preocupa não que vem muita gente. Eu acho também que o país, do jeito que o país está, nós, negros, tínhamos que vir aqui para falar com ela para dar um jeito no racismo e outras coisas mais que a gente passa.

A diretoria do museu²¹ também aponta a escrava Anastácia como figura mais procurada pelos visitantes, inclusive a nível internacional:

²¹ Por diretoria do Museu do Negro, nos referimos ao diretor e coordenador, o historiador Ricardo Passos, ao seu suplente, também historiador, Bruno Fernandes, ao museólogo Antônio e ao diretor de patrimônio irmão Jocimar. O grupo nos concedeu uma entrevista conjunta no museu em 07/07/2016.

A maioria dos estrangeiros, americanos, franceses, holandeses, eles vem atrás da Anastácia, porque o nosso cargo chefe é a Anastácia. Nós não podemos falar de Anastácia abertamente porque ela não é reconhecida pela igreja, porque não tem nada que comprove a existência dela. Ela é reconhecida pela umbanda. A Anastácia, ela foi levada para umbanda por isso. Ela está lá representando a jovem negra feiticeira que não se deixou levar, que não abaixa a cabeça, está lá na umbanda. [...] A TV francesa esteve aqui, para falar sobre negro, sobre Anastácia. Foi no dia 10 de dezembro, porque em janeiro ia ser lançada em Portugal, França, Alemanha e Holanda, a novela “Lado a lado”, e nessa novela, eles falariam de João Candido e da irmandade. Era pra ser uma entrevista de meia hora e nós ficamos aqui a tarde inteira. Depois veio a TV holandesa atrás de Anastácia querendo saber dela.

Segundo Paiva (2014, p. 57), a escrava Anastácia, em conjunto com outras imagens de escravos e objetos com que eram torturados, comporia uma “memória do



Na foto acima, vemos o livro de visitantes do Museu do Negro, e ao seu redor representações de Nossa Senhora do Rosário, de São Benedito e da Escrava Anastácia. Tal imagem ilustra a convivência de símbolos de diferentes matrizes religiosas no mesmo espaço. Foto de Jessika Souza, retirada dia 07/07/2016.

sofrimento”. A questão do sacrifício e da vida de luta constituiriam aspectos fundamentais no processo de sua atribuição como seres sagrados, e o culto a sua alma passou a ser visto como entidade “capaz de proteger os indivíduos contra o mal e o infortúnio, assumindo, assim, uma dimensão mágico-religiosa”.

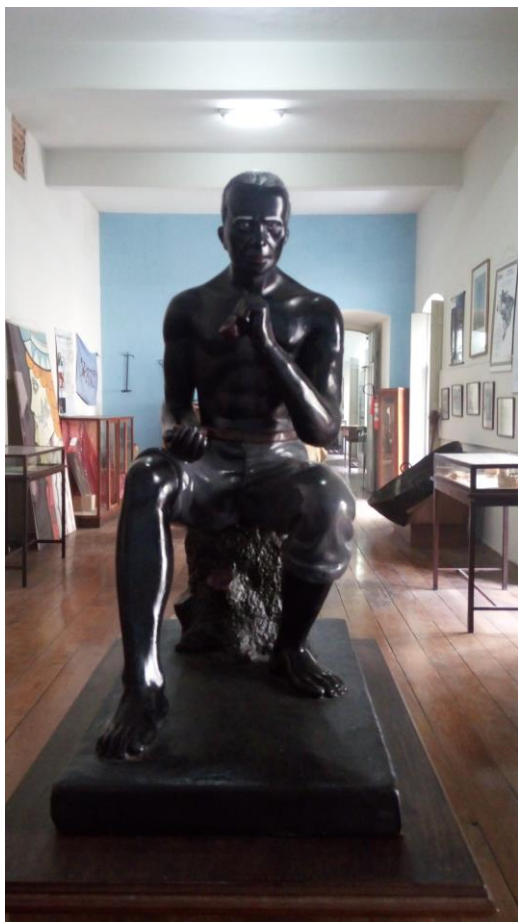
Não é raro que os cultos a Anastácia aconteçam ao som da missa, que está sendo realizada na nave da igreja, no primeiro andar. No entanto, segundo um dos historiadores do museu, os cultos convivem sem problemas.

Eles não tem nenhum problema contra isso, os irmãos comuns como eu, eles não falam nada, nunca falaram. O problema é só corregedoria, não é nem por eles, e sim porque eles são cobrados. Por exemplo, esse negócio de ultrapassar os limites, eles vão ser chamados a atenção, mais ou menos isso, mas os irmãos em geral e até os que vem prestar homenagem à Anastácia, não tem nenhum conflito²².

Quais seriam os limites dessa convivência harmoniosa? O culto à Anastácia é permitido e não causa problemas com os membros da Irmandade, todavia, a irmandade é católica, e as tensões existem, especialmente, quando figura de Anastácia sobressai a figurada de Nossa Senhora do Rosário: “Não pode falar dia da Anastácia, tem que ser dia da Nossa senhora do Rosário. Não pode dizer que a igreja é da Anastácia”.

²² Bruno Fernandes, historiador e vice coordenador do Museu do Negro. Entrevista cedida em 07/07/2016.

Outra representação que atrai devotos é a do Pai Joaquim de Angola, que muitos identificam como Preto Velho, entidade cultuada nas religiões de matriz africana. Pai Joaquim aparece em uma fotografia e duas grandes esculturas, todavia nenhuma das representações recebe seu nome. Uma das esculturas retrata um homem negro de cabelos grisalhos fumando um cachimbo, sem inscrições de título e autor da obra. A segunda escultura se chama “Cabeça de Negro”, e foi doada ao Museu do Negro pelo artista plástico argentino Humberto Cozzo. É comum observar nas visitas ao museu, algum devoto falando no ouvido dessa escultura, outros deixam cigarros, moedas e flores aos pés de ambas.



Escultura oficialmente chamada de “Negro desconhecido”, entretanto, muitos visitantes do Museu do Negro o identificam como Preto Velho, entidade da religiosidade afro-brasileira. Foto disponível no site do Museu do Negro, http://www.museusdoriorio.com.br/joomla/media/k2/galleries/40/00_LM.JPG. Acessado em 28/07/2016.

O museu, portanto, reúne em sua exposição diferentes expressões da religiosidade afro-brasileira, atribuindo historicidade as mesmas. Para os historiadores Ricardo Passos e Bruno Fernandes, responsáveis pela exposição, o objetivo era uma abordagem ampla, para que o maior número de negros pudesse se identificar:

A gente busca trazer o negro na religião europeia, europeia não, na verdade, ela é asiática, a religião cristã, e influência do negro aqui no Brasil, com essa vertente cristã. Mas também, o negro que não apagou suas origens, que no mesmo tempo que ele assistia a missa, ele ia para o terreiro. Na verdade o que a gente busca é mostrar a história de todos os negros convivendo nesse espaço, porque o negro não é uma coisa só. São várias coisas, vieram de vários países da África, onde tinham etnias diferentes, idiomas diferentes. Eles eram pessoas diferentes. Porque se colocar assim: “o negro é da África”, mas eles não vieram de um lugar só, vieram de lugares diferentes, com culturas diferentes. [...] Tudo isso que se refere ao negro, os antepassados que deram origem aos negros de hoje, de eles estarem aqui no Brasil, é importante para o museu, não tem como falar de um negro, de uma etnia, são várias, porque tudo que tem negro no Brasil interessa a nós.²³

²³ Ricardo Passos e Bruno Fernandes, coordenador e vice coordenador do Museu do Negro, são os responsáveis pela seleção de objetos que compôs a atual exposição. Entrevista cedida em 07/07/2016.



Escultura de Humberto Cozzo, “Cabeça de Negro”, que por muitos fiéis representa Preto Velho, entidade da religiosidade afro-brasileira. Muitos fazem suas rezas e pedidos no ouvido da escultura. Foto disponível no site do Museu do Negro, http://www.museusdorio.com.br/joomla/media/k2/galleries/40/00_LM.JPG. Acessado em 28/07/2016.



Recorte de jornal que noticia o retorno dos restos mortais da Princesa Isabel para serem reenterrados no Brasil, na cidade de Petrópolis. Destaque para o título de Redentora, que é como o Museu do Negro e a Irmandade a concebem. Foto disponível no site do Museu do Negro, acessado em 28/07/2016: http://www.museusdorio.com.br/joomla/media/k2/galleries/40/00_LM.JPG.



Molde em madeira do mausoléu da Princesa Isabel e seu marido Conde D'eu. A devoção religiosa a Princesa divide opiniões no interior da Irmandade. Foto disponível no site do Museu do Negro, acessado em 28/07/2016: http://www.museusdorio.com.br/joomla/media/k2/galleries/40/00_LM.JPG.

As homenagens rendidas a Princesa Isabel, calcadas em uma tradição monarquista, que a retrata como uma das líderes do processo de luta pelo fim da escravidão, também adquire tons de religiosidade, na medida em que o museu exhibe o mausoléu da princesa e seu marido, onde alguns devotos depositam flores e rezam. A imagem da Princesa como “Redentora”, no entanto, não é unanimidade na irmandade, conforme nos informa o relato de Paiva (2007, p. 218):

Esta última questão pode ser vista de acordo com alguns exemplos em campo: uma senhora idosa, membro da Irmandade, contou-me que certa vez, na festa do 13 de maio, que foi escolhida para levar um objeto, durante a

missa, e entregá-lo na mão de uma representante da Família Real: "Fui lá ... Me senti igualzinha uma escravinha ... Quando cheguei bem perto dela, mirei bem para aquele rosto branco e falei, batendo o pé: 'toma sinhá'". Assim como essa ação, existem "irmãos" que não concordam com a abordagem da Princesa Isabel como Redentora e questionam o destaque dado a ela no museu e nas narrativas e ações de alguns irmãos.

O espaço físico entre museu e a igreja, como já mencionamos anteriormente, não é o único laço que os une. O museu pertence a uma irmandade católica, portanto, é ela que fornece todo o suporte financeiro do museu. Trata-se, portanto, de uma relação de poder. A representação do negro feita pelo Museu do Negro estaria à mercê da seleção orientada pelos princípios da irmandade, logo, por princípios católicos. No entanto, de acordo com Ricardo Passos, historiador e diretor do museu, as irmandades do Rosário de todo país tem flexibilizado suas relações com a religiosidade de matriz africana:

As irmandades negras estão ficando brancas e as irmandades estão perdendo o foco, ou seja, a tradição. A tradição não é carregar um estandarte, é procurar ver as tradições, da primeira, que é a nossa, até a última, que é do Pará. Se você for ver a irmandade do Rosário de São Paulo, ou a Minas, que é a irmandade mais carola, de mais católico fervoroso, ela é a mais aberta as tradições dos africanos. A nossa irmandade, que é a primeira, pisa em ovos, com uma certa ressalva com a tradição africana, que poderá levar para o lado do culto religioso mais africano, ou seja, o candomblé.

Se por um lado, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos no Rio de Janeiro ainda constranja a representação aberta dos cultos de matriz afro-brasileira, por outro lado, no cotidiano do museu, as referências a estes estão postas, e são identificadas e acessadas por seus fiéis, conforme relata Bruno Fernandes²⁴, também historiador da instituição:

Embora ultimamente a irmandade não goste muito da tradição, prefira que seja uma coisa mais católica, não tem como não ser. Você viu ali na frente, tem uma imagem do Pai Joaquim, as pessoas vem colocar oferendas para ele, colocam cigarros, moedas, colocavam guias. Só pedimos para não colocarem guias, não que a gente tenha algo contra, mas é porque um senhor veio aqui e falou, que isso ia causar problema para o museu. Na verdade é difícil, porque o museu tem que ser um espaço livre. É complicado, na maioria das vezes eles levam na boa, é só a gente pedir direito. Tem um senhor que vem todas as segunda feiras, às 14:00 da tarde. Ele roda o museu todo, falando com todos, com seus ancestrais, com Zumbi, Pai Joaquim, Anastácia, e no final ele faz um gesto, dá tchau e vai embora. Cada um tem uma maneira de demonstrar e não tem nenhum problema contra isso. Eu acho ótimo, porque a ideia é essa mesmo, esse é o espaço para as pessoas virem e se sentirem acolhidas. Isso aqui é uma casa de cultura, mas também tem uma espiritualidade que é do negro.

Grande parte das manifestações culturais afro-brasileiras são constituídas sob a égide do catolicismo popular, de forma híbrida. Em seu intento de resgatar e preservar a

²⁴ Bruno Fernandes, historiador e vice coordenador do Museu do Negro. Entrevista cedida em 07/07/2016.

história dos negros, o Museu do Negro não deixa de mobilizar a cultura afro-brasileira, e não exclui as manifestações religiosas de seu repertório. Nesse sentido, concordamos com Paiva (2007, p.5) que o museu constitui em “um palco privilegiado entre as fronteiras religiosas porque embora seja um museu vinculado à religiosidade católica, são marcantes a presença de pessoas da religião umbandista e a realização de práticas que envolvem a cosmologia dos cultos afro-brasileiros”.

O estudo da cultura afro-brasileira realizado a partir de uma abordagem histórica, em que estão contrastadas, confrontadas e em diálogo outras formas de abordagem históricas e culturais, nos parece um caminho favorável para edificar a diversidade cultural e a diferença, colaborando para a criação e para o reconhecimento de espaços plurais, de negociações e livres de estereótipos. Assim como Pereira e Roza (2012, p. 103), acreditamos que o “estudo dessas imbricações, e das negociações feitas, na história, pode ser um primeiro passo para que estudantes e professores venham a compreender a trajetória histórica das práticas culturais, suplantando preconceitos comumente manifestos em relação a elas”.

Nesse sentido, o acervo do Museu do Negro, da forma como está exposto, oferece subsídios para a realização de um trabalho pedagógico que problematize os discursos pejorativos sobre os cultos de matriz afro-brasileiras, e ainda lança luz sobre a possibilidade de convivência não agressiva, nem física nem simbolicamente, entre diferentes matrizes religiosas. Mais do que a ideia de tolerância religiosa, isto é, de que as diferentes matrizes religiosas podem conviver sem se agredir, a exposição acena para a perspectiva da negociação entre as diferentes culturas. No museu, as tentativas de expor objetos que preservem a memória da Irmandade, ao mesmo tempo em que tenta narrar a história de vida e de lutas da população negra, reuniu em um espaço culturas diferentes, porém de “margens deslizantes”, que, juntas, produziriam, segundo Bhabha (1998, p.51), um espaço em que se ultrapassaria “as bases de oposição dadas e abre um espaço de tradução: um lugar de hibridismo, para se falar de forma figurada, onde a construção de um objeto político que é novo, nem um e nem outro”, ou seja, um espaço de negociação.

Negociação é um conceito fundamental para compreensão de uma cultura negra que não pode e não deve ser explicada através de oposições binárias, como negro x branco, catolicismo x umbandismo, sagrado x profano. O Museu do Negro, em sua exposição, explicita que construir uma narrativa sobre história afro-brasileira não significa buscar uma essência africana, mas sim reconhecer que não existem formas

puras nesse processo. Tal postura encontra embasamento nos apontamentos de Hall (2003, p.343):

Na cultura popular negra, estritamente falando, em termos etnográficos, não existem formas puras. Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes. Essas formas são sempre impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernácula. Assim, elas devem ser sempre ouvidas não simplesmente como recuperação de um diálogo perdido que carrega indicações para a produção de novas músicas (porque não a volta para o antigo de um modo simples), mas como o que elas são — adaptações conformadas aos espaços mistos, contraditórios e híbridos da cultura popular.

Enquanto um museu-devoção, o Museu do Negro é vivo, e as negociações estão sempre acontecendo, como no culto à Anastácia, que acontece ao som da missa, e, também, na narrativa construída pelo professor que passeia pelo museu com seus alunos relacionando conceitos historiográficos, conhecimento pedagógico e a experiência de cada estudante com que dialoga. “Somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças” (HALL, 2003, p. 346).

Considerando que estudo da cultura e da história afro-brasileiras está orientado pelo interesse na revisão do passado dos negros nas narrativas históricas, pela investigação da cultura, valorização e positividade da diversidade e da diferença, acreditamos que uma visita ao Museu do Negro associada a um trabalho pedagógico que aproxime o aluno da noção de que a cultura é historicamente construída e de que as diferentes culturas estão sempre em negociação é uma opção bastante profícua.

No espaço do museu, os objetos ligados a religiosidade despertam o interesse e a curiosidade e são apontados por muitos estudantes como o aspecto mais marcante da visita. Segundo o professor Renan, da rede pública municipal da região de Madureira, esse foi o aspecto mais comentado pelos alunos, que tiveram pouca resistência à temática da religiosidade de matriz afro-brasileira:

Os alunos, em geral, conseguiram absorver bem a questão (religiosa), um ou outro ainda argumenta achando que é aula sobre macumba, sobre religiões africanas, mas em geral eles aceitam bem muitos são ... O público é muito diverso então isso também me ajuda bastante a falar sobre diversas culturas, sobre diversos tipos de assuntos religiosos.²⁵

²⁵ Renan Gonçalves da Silva. Professor de história do município do Rio de Janeiro, leciona para turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Entrevista cedida no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais em 07/07/2016.

De acordo com Renan²⁶, parte dessa aceitação se deve ao fato de os alunos já terem familiaridade com a cultura afro-brasileira, que seria muito presente no bairro em que vivem.

Aquela região ali, de Cascadura, de Cavalcante até Madureira, é um bom reduto de cultura negra, então isso facilita bastante o trabalho. Não só morando em Madureira, mas muitos que também são da região da grande Madureira, vamos dizer assim. Então eles têm muitos contatos, por exemplo, com o jongo da Serrinha ou a Baiana, aquela que fica de frente para o Mercado de Madureira. O próprio Mercado. Eles terem contatos com essas coisas que facilita bastante o trabalho.

O estranhamento e o desconhecimento sobre a cultura afro-brasileira, bem como sua relação com a história de lutas e resistências dos negros no Brasil favorece a adesão a discursos “demonizadores” de suas práticas. Muitas dessas visões negativas podem estar tão arraigadas ao imaginário dos estudantes que somente a fala do professor em sala de aula pode não ser suficiente para provocar a criticidade do aluno. Acreditamos que o Museu do Negro proporciona uma exposição interessante para um primeiro contato com tais manifestações culturais.

Estudantes da rede estadual do Rio de Janeiro, do Colégio Estadual Santa Amélia, situado na cidade de Belford Roxo, visitaram o Museu do Negro em 29 de maio de 2016. Entrevistamos 30, dos 45 estudantes que participaram da atividade. Todos os entrevistados apontaram que a visita ao museu, acompanhada do trabalho de seus professores, possibilitou a desconstrução de muitos preconceitos sobre a cultura afro-brasileira.

Apesar de 78% dos estudantes entrevistados relatarem que ouviriam constantemente falar sobre história e cultura afro-brasileira em suas escolas, e somente 3% afirmarem que só o fazem raramente, a temática da religiosidade afro-brasileira representada pelo museu parece ter sido uma novidade na medida em que 97% dos entrevistados assinalaram que tiveram suas concepções transformadas após a visita ao Museu do Negro:

A cultura afro-brasileira é pouquíssimo comentada hoje nas escolas, se pararmos para fazer uma pesquisa numa escola sobre isso, poucos irão saber responder. Muitos falam só sobre “macumba”, capoeira, mas a cultura não é apenas isso. Os professores deveriam falar sobre essa cultura para que as

²⁶ Renan Gonçalves da Silva. Professor de história do município do Rio de Janeiro, em escola situada em Cavalcante, que é vizinho ao bairro de Madureira. Este último, conhecido pela presença marcante da cultura afro-brasileira, manifesta nas várias escolas de samba que abriga, bem como a comunidade quilombola da Serrinha e as lojas de artefatos religiosos de Candomblé e da Umbanda que povoam o Mercado de Madureira. Entrevista cedida no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais em 07/07/2016.

crianças e adolescentes entendam sobre a cultura, que não é simplesmente uma cultura e sim uma identidade de quem gosta e adquire.²⁷

Outros apontaram que o conhecimento sobre a religiosidade afro-brasileira a partir de um contexto histórico ajudaria, inclusive, no combate ao preconceito e na percepção de que tais cultos fazem parte de sua própria história, concebendo-as como parte de uma herança cultural:

O conhecimento e a amplitude da história africana nas escolas, ajudam ao entendimento e a desconstrução do preconceito enraizado na cultura, e por consequência, em nossas mentes. Essa abrangência, no entanto deveria ser melhorada ao conhecimento prático para todos os alunos e não só apenas um grupo.²⁸

Com a falta de conhecimento dessas culturas, muitas pessoas julgam sem ter total convicção sobre o assunto. Com a influência de sua família, tornam-se racistas desde crianças por tal influência. Com parte do ensino voltado para essas culturas, diminuirá esse preconceito tão grande e tão presente na sociedade que vem matando a cada dia.²⁹

Os estudantes foram entrevistados após a visita da referida exposição. Quando perguntados sobre a presença de práticas racistas em sua unidade escolar, somente 6% responderam negativamente. Os outros 94% reconheceram a existência de racismo na escola e atribuíram as injúrias raciais que já presenciaram aos seguintes fatores: cor da pele (66%), tipo de cabelo (66%), religião (53%)³⁰. Quando questionados sobre que pontos de vista teriam sido alterados a partir da visita, 62% dos estudantes falaram sobre a religiosidade ou tolerância religiosa e 56% de alteridade cultural. A maior parte dos alunos apontou que o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira contribuiu muito na construção de seu saber histórico. 37% deles não acredita que tal conhecimento seja eficaz no combate ao racismo, conforme o relato abaixo:

O meu comentário é referente a uma das perguntas. Infelizmente por mais que tenha um grande conhecimento e ensinamento sobre a cultura afro-brasileira, ainda não é eficaz para combater o racismo, é triste porque o preconceito e o racismo vêm de dentro de casa, É triste porque é incrível conhecer e saber cada vez mais de nossas raízes. Ser negro é um orgulho e ter reconhecimento é mais gratificante ainda.³¹

Acho que a questão do racismo e intolerância racial tem uma base histórica e cultural muito forte, que se esconde pelo discurso de um país sem preconceito, e que mantém atos de intolerância comuns em questões de

²⁷ Fernando Pereira, estudante do 3º ano do ensino médio, no Colégio Estadual Santa Amélia, em Belford Roxo. Entrevista concedida no Museu do Negro em 29/05/2016.

²⁸ Jéssica Marques, estudante do 3º ano do ensino médio, no Colégio Estadual Santa Amélia, em Belford Roxo. Entrevista concedida no Museu do Negro em 29/05/2016.

²⁹ Danielly Abreu, estudante do 3º ano do ensino médio, no Colégio Estadual Santa Amélia, em Belford Roxo. Entrevista concedida no Museu do Negro em 29/05/2016.

³⁰ Os estudantes entrevistados poderiam apontar mais de um fator.

³¹ Lívia Maria, estudante do 3º ano do ensino médio, no Colégio Estadual Santa Amélia, em Belford Roxo. Entrevista concedida no Museu do Negro em 29/05/2016.

piadas, apelidos e conceitos de beleza impostos pela sociedade que dizem ser os corretos sem levar em consideração a miscigenação e a diversidade de um país como o Brasil. O conhecimento sobre a cultura afro-brasileira só é, de fato, eficaz se combinado com uma série de novos pontos de vista sociais e a diminuição de preconceitos sociais historicamente impostos.³²

O posicionamento dos estudantes sobre a necessidade de criar novos mecanismos para combater o racismo, sua disposição a problematizar a marginalização da história e, principalmente, da cultura afro-brasileira, bem como, entender a religiosidade afro-brasileira como uma herança cultural, que deve ser respeitada e valorizada nos demonstra que a ação educativa organizada pelos professores a partir da observação e do debate sobre a exposição do Museu do Negro teve resultados positivos.

Para além das visitas que recebe gratuitamente, o Museu do Negro desenvolve outro projeto educativo, o “Museu nas escolas”, em que os objetos do museu que podem ser transportados são levados à escolas da Zona Oeste e da Baixada Fluminense, ou seja, áreas mais afastadas da região central do Rio de Janeiro, que não tem condições de locomoção.

A gente recebe as escolas aqui, que agendam com a gente, mas quando a escola tem pouca verba e não tem condições de fretar um ônibus para trazer os alunos, o que a gente faz? Se tem um lugar que possamos ir, a gente pega uma amostra de cada parte do museu e levamos até eles, fazendo palestras e chamando muitas pessoas, até de outras escolas também, e levamos o museu até eles.

Sabemos que a exposição não é perfeita. As representações da religiosidade de matriz afro-brasileira que acabam por acontecer em certa clandestinidade, e a ênfase na figura da princesa Isabel quase santificada como libertadora dos negros, o recorte temporal (não oficial) focalizado no período imperial, são aspectos que podem ser problematizados. Tais problemas não inviabilizam o trabalho com o acervo e não desmerecem seu potencial educativo. Acreditamos que precisamos ocupar esses espaços que tem resultado das políticas culturais da diferença, pois, ainda que tenham certas deformidades, elas trazem à tona “elementos de um discurso que é diferente — outras formas de vida, outras tradições de representação” (HALL, 2003, p.342).

³² Augusto Perpétuo, estudante do 3º ano do ensino médio, no Colégio Estadual Santa Amélia, em Belford Roxo. Entrevista concedida no Museu do Negro em 29/05/2016.

Capítulo 4 – Negociando espaços, construindo narrativas

A escola tem um papel central na inserção do estudante no universo de compreensão da luta pelo exercício pleno de direitos, dos quais os negros foram excluídos durante séculos. Novas diretrizes curriculares e novas metodologias de ensino tem ganhado evidência no sentido de promover a implementação da Lei 10.639/03 e das possibilidades que ela oferece para a afirmação política e inclusão social da população negra. Educar para combater o racismo, discriminação racial e a intolerância religiosa tem tornado necessário visibilizar a cultura afro-brasileira, com suas manifestações religiosas, festas, danças, arte, costumes e tradições para na sala de aula, a fim de promover o conhecimento sobre as diferentes matrizes que compõem a cultura e a história de nosso país.

Já afirmamos, anteriormente, que as abordagens dessas temáticas tem que superar as barreiras das datas comemorativas, e que nossos currículos não podem ser turísticos. Nas fronteiras do saber acadêmico e do saber ensinado, os professores atuam como negociadores, uma vez que, não apenas transmitem saberes, mas os produzem, ao torná-los compreensíveis e assimiláveis. Os professores são produtores de narrativas históricas, pois “explicam enquanto narram”, “explicam ao organizar uma intriga compreensível” para auxiliar os alunos a atribuir sentido aos fatos e processos em estudo (MONTEIRO, 2012, p.9). Nesse contexto, a narrativa histórica funcionaria como estruturante do discurso historiográfico através do qual se abordaria o saber histórico escolar produzido nas aulas e tornaria possível o ensino/aprendizagem naqueles contextos específicos.

No cotidiano escolar, no entanto, os estudantes trazem saberes prévios, isto é, memórias e saberes construídos em outros espaços, que por vezes são permeados de preconceitos, como nos sinaliza Monteiro:

Nossos alunos, ao chegarem à escola são portadores de saberes, referências construídas nos grupos familiares que cultivam suas memórias: sejam memórias de trabalhadores, migrantes nordestinos, desempregados, de lutas e combates diários pela sobrevivência, de referências étnicas, religiosas que oferecem explicações do mundo e de seu devir. Constituem, na área da educação, os chamados saberes prévios que muitos de nós descartamos a priori, como expressões de ideologias que precisam ser superadas porque portadoras de preconceitos e fomentadoras de atitudes e comportamentos discriminatórios. (MONTEIRO, p. 12).

O professor tem que lidar com os preconceitos e os receios, aparentes, muitas vezes, no comportamento de muitos estudantes, bem como em reclamações e até

ameaças por parte de responsáveis, através de acusações de proselitismo religioso e cultural. Os próprios estudantes entrevistados apontaram a família e a sociedade exterior a escola como um todo, como uma influência racista que rivaliza com o conhecimento histórico pautado na diferença e na diversidade:

A cultura do racismo começa em casa. Muitas vezes, até pessoas de classe financeira alta praticam racismo, mesmo sabendo do contexto cultural. Educação e cultura vem de berço.³³

O racismo existe na escola simplesmente porque ele existe em todo lugar. O conhecimento sobre a história afro-brasileira nem sempre é eficaz, pois algumas aulas de história nem sempre são suficientes para mudar um conceito impregnado na sociedade por muitos anos.³⁴

Professores, alunos, familiares, ou seja, a comunidade escolar, são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, e estabelecem entre si relações com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação, de forma que a história ensinada em sala de aula se configura como um “terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado comum e legitimado nas aulas dessa disciplina” (GABRIEL & COSTA, 2010, p. 94).

Acreditamos que a resistência de muitos familiares e estudantes em relação a cultura afro-brasileira se deve, em parte, ao desconhecimento da mesma, e de como esta se construiu historicamente. Se por um lado 37% dos alunos indicaram que não consideram o conhecimento de história e cultura afro-brasileira eficazes para combater o racismo e a intolerância, por outro lado, 19% desses mesmos estudantes indicaram que tinham aulas sobre essa temática pouco e raramente, e somente 3% assinalaram que o faziam sempre. Assim, o contato desses estudantes com essas temáticas, antes da visita ao Museu do Negro, vinha sendo limitado, e para muitos, aquele foi o primeiro contato com representações da religiosidade afro-brasileira. Tanto que 97% dos estudantes assinalaram que tiveram suas concepções alteradas pela visita, e 62% desses atribuíram essas mudanças a questões de religiosidade e tolerância religiosa.

No depoimento, o professor Renan, citado no capítulo anterior, menciona que os alunos reagiram bem ao contato com a cultura afro-brasileira, e que a referência às manifestações culturais afro-brasileiras, em especial, as ligadas ao âmbito religioso, não

³³Estudante, que não quis se identificar, do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Santa Amélia, situado na cidade de Belford Roxo. Entrevista cedida em 29/05/2016 no Museu do Negro.

³⁴ Estudante, que não quis se identificar, do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Santa Amélia, situado na cidade de Belford Roxo. Entrevista cedida em 29/05/2016 no Museu do Negro.

causaram estranhamentos ou rejeições. Ele atribuiu a reação positiva dos estudante ao convívio com referências culturais afro-brasileiras no bairro em que vivem.

As observações acima reforçam a ideia de que o desconhecimento, bem como, a desarticulação entre religiosidade e processos históricos na abordagem de temas concernentes a história e cultura afro-brasileira deixariam espaços para a construção discursos que folclorizam e/ou demonizam os cultos religiosos de matriz afro-brasileira. Diante dessa situação é necessário buscar alternativas de trabalho que possibilitem o rompimento dessas barreiras e a positivação de histórias e culturas que foram marginalizadas ao longo da trajetória do ensino de história no Brasil.

Como no exemplo do professor Renan, que relacionou a presença afro-brasileira no entorno dos bairros em que vivem seus alunos aos conteúdos disciplinares relativos a história dos afro-brasileiros, acreditamos que:

Os professores precisam estar atentos às representações sociais de que seus alunos são portadores e procurar dialogar, lidar com elas no seu trabalho, principalmente no ensino de história, no qual estará trazendo revisões e críticas a saberes consolidados, e que servem para a comunicação entre os grupos aos quais seus alunos pertencem (MONTEIRO, p.13).

Demostramos no capítulo anterior que a abordagem integrada entre a cultura afro-brasileira e os processos históricos protagonizados pelos negros pode ser um caminho interessante para isso, na medida em que fomenta a existência de entre-lugares, explicitando as negociações entre as diferentes culturas.

Trabalhos pedagógicos que levem em consideração a existência dos espaços de negociação possibilitariam a desconstrução de essencialismos, que costumam fundamentar os discursos que atacam a abordagem da cultura afro-brasileira em sala de aula, conforme sinaliza Hall (2003, p.341):

Por definição, a cultura popular negra é um espaço contraditório. É um local de contestação estratégica. Mas ela nunca pode ser simplificada ou explicada nos termos das simples oposições binárias habitualmente usadas para mapeá-la: alto ou baixo, resistência versus cooptação, autêntico versus inautêntico, experiencial versus formal, oposição versus homogeneização. Sempre existem posições a serem conquistadas na cultura popular, mas nenhuma luta consegue capturar a própria cultura popular para o nosso lado ou o deles. [...]Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si.

A inserção de tal conceito no ensino de história fortaleceria as probabilidades de construção de outro ponto de vista sobre o negro no passado histórico brasileiro percebendo-o em novas posições de sujeito. Por sua vez, no que tange a cultura afro-

brasileira, seria possível que suas manifestações passassem ser analisadas com mais complexidade, tendo-se em conta o lugar que ocupavam no passado, o que, de acordo com Souza (2012, p. 22), diminuiria sua rejeição no ambiente escolar:

Para que os temas deixem de incomodar é necessário, no meu entender, explicitar os processos históricos e ideológicos presentes nas bases das percepções contemporâneas acerca da África e da cultura afro-brasileira, [...]ou seja, as características culturais e formas de organização social e política próprias, os processos históricos tanto internos quanto pertinentes à sua relação com outros continentes, seja com as sociedades ocidentais, seja com as orientais.

Acreditamos que práticas docentes podem, através destes pressupostos teóricos abordar a história e a cultura afro-brasileira, enfrentando e superando preconceitos e dando visibilidade a experiência histórico-cultural da população negra. Tendo em vista a potencialidade dos entre-lugares para o ensino de história, elaboramos algumas atividades que poderiam ser realizadas em conjunto com a visita ao Museu do Negro, utilizando seu acervo através da metodologia da Educação patrimonial e da perspectiva dos entre-lugares de negociação, no sentido de complexificar os processos históricos que compõem o currículo disciplinar de história.

Orientamos nossas atividades a partir da ideia de que documentos escritos não são imprescindíveis para a construção de conhecimento histórico escolar e de questionamentos sobre a exposição apresentada pelo Museu do Negro, tais como o enfoque predominante no período de vigência da escravidão e a ênfase na imagem do negro escravizado, que poderia perpetuar o falso binômio “ser negro=ser escravo”. Também problematizamos o forte vínculo do museu com a monarquia, em especial, com a princesa Isabel, retratada na exposição como uma das líderes no processo de luta pelo fim da escravidão.

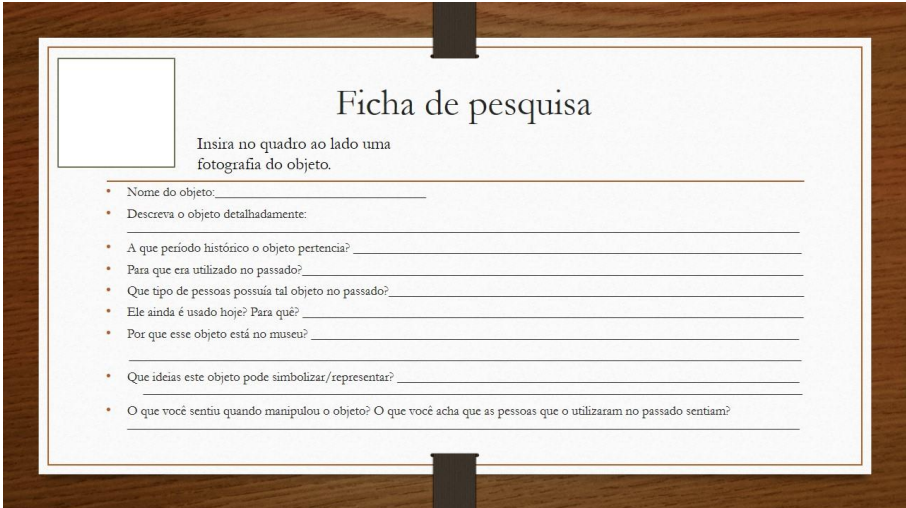
Intentamos explicitar aos alunos que para a história, tudo é um documento e tudo se deve ser interpretado, portanto, o que é exposto pelo museu não é sinônimo de verdade única, é somente uma narrativa possível, que dialoga com outras narrativas, como a do livro didático, a dos filmes, séries e novelas que eles assistem em casa e as que eles ouvem em outros lugares de memória e de devoção que possam frequentar. Apostamos que se o estudante conseguir problematizar a narrativa do Museu do Negro, também estaria apto a problematizar outras, e inclusive perceberia, como tais narrativas interagem entre si, e por vezes se misturam, isto é, negociam.

Construindo narrativas e negociando fronteiras

No âmbito das atividades pedagógicas, um dos aspectos mais comentados pelos professores que visitaram o Museu do Negro é a possibilidade de dar materialidade à questão da escravidão. O acervo traz, como já foi mencionado em capítulos anteriores, peças que aludem aos castigos físicos, além de artesanatos, diversos instrumentos de trabalho e objetos de devoção. Dentre tais artefatos, alguns foram produzidos em comunidades quilombolas, o que nos permitiria trabalhar junto aos estudantes com 3 dimensões da vida cotidiana dos negros escravizados: a dominação física, representada pelos instrumentos de tortura; o mundo produtivo, representado pelos instrumentos de trabalho; e as táticas de resistência, representadas pelo artesanato quilombola.

Um dos diferenciais do Museu do Negro é a autorização para se tocar e/ou manipular alguns objetos do acervo, considerados mais resistentes por serem feitos de metal. O tacho e as correntes são exemplos de objetos que os visitantes podem tocar. Acreditamos a sensação de mexer o tacho, sentindo o peso, a textura do material que o compõe, bem como se sentir preso por uma corrente, tentar se mover cativo por uma delas são experiências que podem aproximar os estudantes do contexto histórico do qual esses objetos faziam parte e, principalmente, da vida daqueles que os utilizavam.

Pensando em um processo educativo que tem como ponto de partida o contato com o objeto histórico, elaboramos uma ficha de pesquisa que o professor pode utilizar junto a sua turma a fim de explorar os usos passados dos artefatos expostos, bem como seu caráter histórico/simbólico. A ficha consistiria em um cartão simples em que o



Ficha de pesquisa

Insira no quadro ao lado uma fotografia do objeto.

- Nome do objeto: _____
- Descreva o objeto detalhadamente: _____
- A que período histórico o objeto pertencia? _____
- Para que era utilizado no passado? _____
- Que tipo de pessoas possuía tal objeto no passado? _____
- Ele ainda é usado hoje? Para quê? _____
- Por que esse objeto está no museu? _____
- Que ideias este objeto pode simbolizar/representar? _____
- O que você sentiu quando manipulou o objeto? O que você acha que as pessoas que o utilizaram no passado sentiam? _____

alunos preencheriam dados sobre peças do acervo do museu, conforme o planejamento do professor, e em consonância

com as especificidades de sua turma.

Pensando mais especificamente em “desomogeneizar” as imagens e as narrativas sobre o passado da população negra, elaboramos uma proposta de trabalho em que o enfoque da visita ao museu seria enfatizar, a partir do acervo em exposição, a diversidade da identidade e da experiência histórica negra. As temáticas abordadas nesta atividade estão inseridas no contexto do período imperial no Brasil, presentes no conteúdo programático da segunda série do ensino médio. Destacando que ser negro no século XIX não era sinônimo de estar escravizado, nosso principal objetivo nesta proposta seria mostrar que, apesar do sistema escravista vigente, haviam outras atividades/identidades possíveis aos negros que vivenciaram aquele período, como negros que eram poetas, advogados, jornalistas, engenheiros, artesãos.

Considerando que a realização de um planejamento da visita ao Museu do Negro que oriente o olhar do estudante e que possibilite que ele reconheça a exposição museológica como um discurso histórico construído, e, portanto, um documento passível de análise é um passo fundamental para o sucesso de qualquer atividade no âmbito da educação patrimonial, tal intervenção pedagógica envolveria um processo mais longo do que a visita propriamente dita. Para potencializar a visita ao Museu do Negro, de forma que os estudantes não a concebam como um simples passeio, seriam necessárias duas aulas, uma anterior à visita e outra posterior.

Na primeira aula objetivamos demonstrar, através de uma exposição dialogada, que durante o Segundo Reinado, os negros buscavam alternativas de participação política, a despeito da sociedade escravagista, bem como, desmistificar o estereótipo de que negro era sinônimo a escravo durante o século XIX. Nesta etapa, seria interessante mostrar um panorama da situação socioeconômica e cultural do Brasil na segunda metade do século XIX, apontando: a utilização de mão de obra imigrante, que chegava ao Brasil em grande quantidade desde 1847; o processo que envolveu a promulgação das “Leis abolicionistas”; estatísticas que mostravam a liberdade de mais de 90% dos negros antes da Lei Áurea; as atuações pelo abolicionismo de homens como André Rebouças, José do Patrocínio e ações diretas como as do advogado Luiz Gama e dos Caifazes liderados por Antônio Bento; a atuação das irmandades católicas negras, que mobilizavam seus membros para garantir assistência social entre si e auxiliar a libertação dos que ainda eram escravizados; a capoeira, o samba, o candomblé e a umbanda como práticas culturais de resistência, através das quais os negros preservavam sua identidade e preservavam a memória de sua ancestralidade.

Na aula seguinte, seria realizada a visita à exposição do Museu do Negro, direcionando a atenção dos estudantes para a caracterização que é feita dos negros, do processo de escravização, do abolicionismo, de sua religiosidade e outros aspectos de sua cultura. Finalizaríamos o processo na aula posterior, cujo objetivo seria problematizar as representações dos negros e da cultura afro-brasileira apresentadas pela exposição, bem como o contexto em que estão inseridos, questionando junto aos alunos os não-ditos e as ênfases da exposição e conduzindo um debate focado em promover uma discussão que problematize as representações dos negros e suas manifestações culturais no passado e no presente.

Em seguida, os estudantes seriam divididos em grupos de 5 ou 6 pessoas, e elaborariam uma produção textual, a partir de anotações feitas durante a visita e a troca de informações durante o debate, que relacionasse as ideias sobre a resistência negra e o caráter desumano da escravidão, com o tema: Os perigos de uma história única.

Em relação ao combate ao preconceito e as resistências aos cultos religiosos de matriz afro-brasileira, sugerimos uma atividade que pode ser feita anteriormente a visita ao Museu do Negro, a fim de propiciar um primeiro contato com essa temática, mas que poderia funcionar independentemente da visita, visto que muitas escolas tem muita dificuldade de locomoção. A seguinte proposta pode ser realizada em duas aulas, para turmas de 1º ano do Ensino Médio, podendo também ser adaptada para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental.

No primeiro momento seria exibido o filme brasileiro *Besouro*, que retrata a vida do capoeirista brasileiro Besouro Mangangá, a quem eram atribuídos feitos heroicos e lendários. Enfocando um período histórico em que o candomblé era reprimido e a capoeira era proibida por lei, o filme narra as primeiras mobilizações de negros a fim de terem seus direitos respeitados. Um aspecto em comum entre o filme e a exposição é que ao narrar este processo de lutas, que é histórico, as manifestações culturais são acionadas como mecanismos de resistência, e, não somente no que diz respeito a capoeira, mas principalmente, em relação a religiosidade. São os guias espirituais que incentivam o protagonista a assumir a liderança na luta contra a exploração e a violência dos coronéis.

O filme faz uma abordagem didática da função de cada um dos orixás, que interagem diretamente com o protagonista, Besouro, e outros personagens. São caracterizados e contextualizados ao longo do enredo as figuras de Exu, Oxum, Iansã, Ogum, além de alguns elementos ritualísticos, como as oferendas, as obrigações e o axé.

Assim como na exposição do Museu do Negro, no filme, a cultura afro-brasileira é narrada do ponto de vista dos negros, dando evidência a sua linguagem, seus costumes, sua religiosidade. Nesse sentido, acreditamos ser possível unir a exibição do filme e a visita ao Museu do Negro em uma atividade pedagógica.

Logo após a exibição do filme, os estudantes, divididos em grupos de cerca de quatro pessoas, seriam orientados a pesquisarem informações sobre mitologia dos orixás, para apresentarem os resultados da pesquisa na aula seguinte. Num segundo momento, os estudantes fariam a visita ao Museu do Negro, onde lhes seria solicitado que encontrassem e fizessem anotações sobre as manifestações culturais que estivessem representadas na exposição. Seria interessante também instiga-los a encontrar semelhanças entre elementos do filme (cenário, figurino, personagens) e o acervo do museu.

Tendo em conta a semelhança de diversos elementos do filme com figuras históricas e manifestações culturais presentes no museu, apresentamos abaixo 4 linhas temáticas que misturam filme e exposição, que podem orientar a comparação a ser feita pelos alunos, e posteriormente ser aprofundadas pelo professor:

Homem mais velho que representa liderança espiritual e social



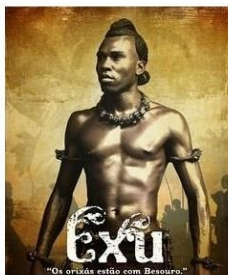
Mulher resistente a dominação com poderes espirituais



GUERREIROS



PROTETORES ESPIRITUAIS



INSTRUMENTOS DE TRABALHO E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS



Novamente, em sala de aula, os grupos seriam organizados para exporem as anotações sobre a visita ao Museu do Negro, incluindo a relação entre este e o filme, e os dados da pesquisa sobre a mitologia dos orixás. Em seguida, em uma breve exposição dialogada, o professor caracterizaria os cultos religiosos de matriz africana, explicitando os seus principais elementos tais como mitos, entidades e rituais, no contexto histórico em que eram/são praticados. Posteriormente, se estabeleceria uma comparação entre as representações das entidades do Candomblé no filme e na exposição e deuses e mitos greco-romanos (estudados anteriormente no ano letivo).

Os estudantes seriam convidados a participar de um debate em que iriam relacionar os dados pesquisados previamente e suas observações sobre o filme, a visita ao museu e a aula expositiva. A parte final da atividade seria dedicada à elaboração de um texto reflexivo por cada um dos grupos, articulando as comparações trabalhadas durante as duas aulas. Essas atividades possibilitariam a aproximação dos estudantes dos conceitos, fundamentos e tradições da religiosidade de origem africana como o Candomblé, desmistificando visões demonizadoras sobre as mesmas. Além disso, através da comparação dos mitos africanos com os greco-romanos, lançaríamos luz

sobre as similaridades entre ambos, destacando a fluidez das fronteiras que “separariam” as culturas de matriz europeia e afro-brasileira.

Revisitando a luta pela liberdade

Considerando que o tema da escravidão ainda é uma questão sensível na história e na memória dos brasileiros, acreditamos que atividades pedagógicas que abordem esse tema sempre contribuem com trabalho docente. Os professores que entrevistamos relataram que em sua visita ao Museu do Negro, os objetos e imagens ligados aos castigos físicos impostos aos escravizados causaram grande impacto nos estudantes. E, de fato, a exposição traz inúmeras referências ao escravismo, seja na violência dos castigos, seja na luta contra ele. Nesse sentido, traçamos algumas sugestões de trabalho que permitam ao professor realizar uma visita com seus estudantes ao Museu do Negro, a fim de trabalhar o tema da escravidão e do abolicionismo através de uma postura crítica em relação à memória construída sobre os negros e sua participação neste processos.

O acervo exposto representa a luta contra a escravidão a partir da representação de diversas figuras que teriam participado do movimento abolicionista, desde a figura da Princesa Isabel, exaltada como a “Redentora”, até elementos de resistência física como Zumbi, e de intelectuais ilustres como Luís Gama, José do Patrocínio, André Rebouças, Joaquim Nabuco e Cruz e Souza. Na sala em que faz menção a vinda forçada dos africanos para o Brasil, as paredes foram ilustradas com versos escritos por Castro Alves, autor que denunciava a crueldade do tráfico negreiro em suas obras.

Consideramos que a multiplicidade de personagens históricos representados na exposição como engajados na luta pelo fim do escravismo favoreceria a realização de uma atividade voltada para a identificação da pluralidade de ideais que foram abrangidos pelo abolicionismo no Brasil, desconstruindo a ideia de homogeneidade nesse movimento. O professor pode, em uma aula anterior à visitação, apresentar aos estudantes os diferentes setores que apoiavam o fim da escravidão, como por exemplo, o interesse da burguesia internacional em substituir a utilização de escravizados por trabalhadores assalariados, a fim de aumentar seus mercados consumidores. Outra vertente interessante era o posicionamento de pessoas como José Bonifácio, que defendiam o fim da escravidão por percebê-la como um sinal de atraso e considerar que

os negros eram uma raça inferior cuja presença prejudicava o desenvolvimento da nação.

A atuação de Princesa Isabel pode ser problematizada na medida em que, nesta mesma aula expositiva, o professor exibiria dados que mostram que no ano da assinatura da Lei Áurea, mais de 90% dos negros já eram livres ou libertos, bem como, enfatizaria a trajetória de lutas de negros livres ou libertos para libertar outros negros, ainda cativos, tais como as campanhas abolicionistas de José do Patrocínio, que tem seu estandarte exposto no Museu do Negro, como os embates de Luís Gama no tribunais, e o engajamento de intelectuais como Castro Alves e Cruz e Souza. Tais informações permitiriam o reconhecimento de que o abolicionismo envolvia diversos interesses e vertentes, que não necessariamente divergiam do racismo, e de que os negros tiveram um papel ativo na extinção do sistema escravocrata no Brasil.

No momento posterior, quando visitassem o Museu do Negro, os castigos físicos poderiam ser, de certa forma, relativizados, pelo conhecimento das diversas formas de resistência e do protagonismo dos negros no processo de libertação, seja nas fugas, seja em ações legais, seja em campanhas abolicionistas. Dessa forma, evitaríamos visões limitadas dos negros enquanto sujeitos passivos, restritos à dominação e vitimização, simultaneamente, sem deixar de reconhecer a violência com que eram tratados.

A atividade pode ser concluída no espaço do museu, através de uma discussão de ideias que problematize a narrativa do processo de abolição proposta na exposição, ou pode ser concluída na aula posterior, através de uma comparação entre duas diferentes fontes: o acervo do Museu do Negro, os poemas de Castro Alves: “Saudação a Palmares” e “A canção do Africano” e a “Representação sobre escravidão à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa de 1824”³⁵, da autoria de José Bonifácio. A análise das fontes pelos estudantes seria seguida de um debate em torno da comparação entre os três tipos de fontes e da troca de ideias sobre o tema, explicitando as diferentes concepções que os autores têm sobre o “negro” .

As atividades que foram acima descritas visam facilitar o uso dos professores do acervo do Museu do Negro de forma crítica e problematizadora. Optamos por não apresentá-las no formato de planejamento de aula, para que os docentes fiquem livres para adaptar as ideias esboçadas à realidade de sua unidade escolar. Através dessas

³⁵ ANDRADA E SILVA, José Bonifácio de. *O Pensamento vivo de José Bonifácio*. (Coletânea organizada por Octávio Tarquínio de Souza). São Paulo: Martins Fontes, 1961.

intervenções no espaço escolar intentamos alterar os contextos educacionais e os currículos escolares de história, primando por uma educação que supere a marca do eurocentrismo e a hierarquização cultural.

A seguir apresentaremos o esboço de um guia de visitação do Museu do Negro, produzido como resultado desta pesquisa e de nossa observação na instituição, cujo objetivo seria auxiliar os professores a abordar de forma crítica a questão da escravidão a partir do uso didático de seu acervo. Para tal intento, criaríamos um folder com informações e indicações de atividade para um professor planejar e potencializar sua visita ao museu. Trata-se somente de um esboço do texto, que futuramente, serão adicionadas imagens, e se constituirá em um produto físico resultante deste trabalho.

História Afro-Brasileira nos Museus:

Propostas didáticas de utilização do acervo do Museu do Negro – RJ

Bem Vindos ao Museu do Negro:

Este material foi elaborado para professores da Educação Básica que por ventura vierem a visitar o espaço do Museu do Negro. Neste folder informativo você irá encontrar uma organização do acervo a partir de seções temáticas que seguem uma ordem cronológica.

Em cada seção haverá uma descrição breve do período histórico a qual ela se refere seguida de imagens do acervo que a compõe.

Professor,

Você encontrará ao final de cada seção sugestões de atividades a serem realizadas com os estudantes dentro e fora da sala de aula.

Aproveite a visita e bom trabalho !!!!!

Primeira seção: A diáspora Africana: Cultura, usos e costumes dos africanos e seus descendentes

Caro professor,

Nesta seção podemos observar objetos de ferro que demonstram um importante conhecimento técnico trazido da África: o domínio da metalurgia. Estão expostos também, máscaras africanas e atabaques que são uma mostra da riqueza cultural e artística dos africanos. Ainda neste ambiente, aparecem imagens que retratam

navios negreiros, portos de saída de escravizados e o cotidiano da escravidão. Orientamos que se problematize com os estudantes o conceito de escravidão, sua feição nos tempos modernos e nos dias atuais. Debater o conceito provocará a dissociação da palavra escravidão exclusivamente aos negros, algo facilmente encontrado no entendimento dos estudantes.

Sugestões de Atividades para esta seção:

Proposta 1: Oficina de Artes

Solicite aos estudantes que confeccionem máscaras africanas inspiradas no conteúdo visto nesta seção. Os materiais utilizados e critérios de avaliação ficarão sujeitos a escolha do professor.

Proposta 2: Representação Visual

Professor, peça para seus estudantes realizarem uma representação visual (desenhos, charges, elaboração de histórias em quadrinhos) sobre o poema “O navio Negreiro” de Castro Alves.

Segunda seção: Escravidão, Violência e Resistência:

Caro professor,

Nesta seção podemos observar a violência cotidiana a qual os indivíduos escravizados estavam submetidos a partir dos objetos de tortura expostos, assim como a noção do ser escravizado enquanto mercadoria, a partir das cartas de compra. Ao mesmo tempo esta parte da exposição faz referência às formas de resistência através dos objetos da cultura quilombola e do destaque dado a figuras de resistência emblemáticas como a escrava Anastácia e Zumbi. Orienta-se que nesta seção o professor trabalhe a violência e a tortura sem esquecer, no entanto, de enfatizar igualmente a resistência por parte dos escravizados, tendo este último como ponto principal a ser discutido, desconstruindo a imagem do escravo vitimizado e passivo à dominação.

Sugestões de Atividades para esta seção:

Proposta 1: Fazendo Música

Professor, peça aos estudantes que produzam uma música, que pode ser, inclusive, uma paródia que trate da resistência dos negros a escravidão.

Proposta 2: Atividade Sensorial

Professor, esta atividade deverá ser realizada dentro do museu durante a visitação. Nesta sala os estudantes terão liberdade para tocar as peças expostas inclusive os objetos de tortura, possibilitando uma visão diferenciada acerca do que estes objetos representam e dos sofrimento que causavam. Posteriormente, os estudantes deverão fazer um relato sobre a experiência.

Terceira seção: Os Abolicionismos

Caro professor,

Nesta seção podemos observar o processo de luta contra a escravidão que levou à promulgação da Lei Áurea em 1888. O Museu oferece uma variedade de materiais relativos ao assunto, como jornais e revistas da época, estandartes abolicionistas, fotografias de ilustres abolicionistas como Joaquim Nabuco, André Rebouças, José do Patrocínio, Luís Gama, Cruz e Sousa, bem como, a Princesa Isabel e o Conde D'eu.

Aproveite para enfatizar a heterogeneidade do movimento abolicionista e a participação dos negros nesse processo!

Sugestões de Atividades para esta seção:

Proposta 1: Estudante jornalista

Professor, peça aos estudantes que produzam uma reportagem. Eles devem se colocar como jornalistas da época e refletir sobre como redigiriam a notícia da Abolição da Escravidão em um jornal ou revista, levando em consideração o contexto histórico.

Proposta 2: Atividade de Pesquisa

Professor, Os estudantes devem escolher um dos protagonistas negros do Movimento Abolicionista que aparecem na exposição e fazer uma pesquisa sobre ele.

Amarrando os Conceitos

Depois de tudo que foi visto durante a visitação ao Museu do Negro, o professor pode realizar uma atividade de síntese na qual os estudantes poderão relacionar todos os conceitos, conteúdos, reflexões, imagens que foram abordados em cada uma das seções.

Esta atividade final deve estimular a criatividade e o senso crítico, por isso os estudantes terão liberdade para escolher o tipo de material que irão produzir. Eis aqui algumas sugestões:

- * Texto Escrito
- * Desenho
- * História em quadrinhos
- * Maquete
- * Cartazes
- * Vídeo
- * Música
- * Teatro

Considerações Finais

No Brasil, as desigualdades entre brancos e negros são abissais e evidentes em qualquer âmbito da sociedade. Entretanto, nos últimos anos tem se constatado um movimento global de emergência de antigas identidades, sufocadas por processos violentos, em que se insere a população negra brasileira. Tal reconhecimento vem sendo acompanhado de políticas governamentais e lutas de movimentos sociais que buscam a diminuição das desigualdades raciais, bem como o combate ao racismo e a discriminação racial. Nos últimos anos, temos acompanhado a implementação de dois dispositivos legais que compartilham esses objetivos, a Lei 10.639/03 e o Decreto 3.551/2000.

Ambos são fruto de muitas disputas políticas, incidem sobre o aspecto educacional, e em alguma medida, se complementam. O Decreto 3.551/2000 ao reconhecer enquanto patrimônio bens culturais não necessariamente materiais, conseguiu amparar manifestações culturais que anteriormente escapavam às políticas de valorização, proteção e salvaguarda. Dentre essas manifestações, localizamos as de matriz afro-brasileira. O ensino de história, embasado na Lei 10.639/03, atua justamente na construção de narrativas que ressaltem a valorização da diferença e da diversidade cultural, enfatizando os anos de lutas pelo exercício pleno da cidadania pelas populações negras.

Muitas questões relativas a implementação da Lei 10.639/03 ainda estão em debate, grande parte dos programas escolares, livros didáticos, bem como outros materiais de uso didático, permanecem permeados pelo eurocentrismo em que os negros não tem participação ativa nos processos históricos. A inclusão de novos conteúdos disciplinares no currículo de história foi um passo importante, entretanto, não é suficiente para construir novas narrativas acerca do passado dos negros, tal como prevê a referida lei.

Não basta, entretanto, tornar obrigatório a fala sobre o passado de africanos e afrodescendentes. É necessário criticar o que tem sido explicitado durante tantos anos, resgatar memórias que valorizem a sua experiência histórica e tornem possível alterar o papel relegado aos negros na história que tem sido ensinada. Identificamos a educação patrimonial como uma metodologia fértil nesse sentido. Os museus, enquanto espaços não formais de educação, possuem um poderoso potencial educativo, visto que são lugares de memória, que evocam e dão forma ao passado. Os objetos que compõe uma

exposição formam um discurso sobre o período histórico que retratam, e, portanto, resgatam e constituem memória, de acordo com o critério que orientou a sua escolha de objetos. Tal narrativa pode ser amplamente explorada pelos professores, problematizando os discursos construídos sobre os negros e/ou pelos negros, ou ainda, questionar a ausência desses.

Em nosso estudo de caso, o Museu do Negro se compromete em preservar a história do negro, enfatizando o período de vigência do sistema escravista, o que fica evidente no destaque dado aos personagens, eventos e símbolos que marcaram esse momento de nossa história. Nas salas de aula da Educação Básica, os conteúdos disciplinares como a escravidão ainda causam certa tensão para muitos professores e estudantes que combatem uma visão inferiorizadora e vitimizadora dos negros, e buscam consolidar práticas pedagógicas que deem a eles o protagonismo nas narrativas desta parte da história do Brasil. A exposição vigente no Museu do Negro não resolveria por si só os problemas dos professores e estudantes. Ainda assim, a instituição constitui-se em uma oportunidade para o professor realizar um trabalho diferenciado junto aos estudantes, dinamizando suas aulas e construindo saberes históricos escolares.

A mobilização dos aspectos culturais praticados pelos negros de diferentes orientações e contextos - tais como as irmandades católicas, o artesanato quilombola, os estandartes abolicionistas, a religiosidade afro-brasileira, os totens e máscaras africanos - explicitam a diversidade da experiência histórica afro-brasileira, rompendo com preconceitos, generalizações, superficialismos que rodeiam as narrativas históricas sobre o Afro-Brasil.

Por um lado, a abordagem integrada entre processos históricos e práticas culturais proposta na exposição ratifica a fluidez das tradições e costumes das populações negras, complexificando as relações de contato. Por outra parte, no que concerne ao contato entre diferentes culturas, se destacam os espaços de negociação, os entre-lugares, que se estabelecem a partir da convivência dos diferentes e que acaba por construir o espaço de enunciação de novas narrativas produzidas na diferença.

Nas entrevistas com representantes do Museu do Negro e da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos buscamos salientar como o museu se auto concebe e o que poderia ter orientado suas escolhas para a exposição. Todavia, igualmente importante foi o olhar dos professores, envolvidos na dinâmica da sala de aula e na produção do saber histórico escolar, sobre o que seria potencialmente educativo no acervo do museu, uma vez que uma visita escolar envolve muito mais

do que um passeio em um ambiente diferente. A exposição deve ser parte de um planejamento que envolveria outras atividades de problematização e ressignificação. A entrevista com uma turma de estudantes concluintes do Ensino Médio da Baixada Fluminense foi um mecanismo interessante para avaliarmos que pensamentos e reflexões o acervo do Museu do Negro lhes provocou.

No âmbito educacional, nossas conclusões acenam positivamente para o uso didático da exposição do Museu do Negro, seja no que tange ao aprendizado de conteúdos específicos da disciplina de história, seja no sentido de fomentar o respeito à diferença e à alteridade, combatendo o racismo e a intolerância religiosa. Sensibilizados pela caracterização da violência da escravidão e impactados pela riqueza da cultura afro-brasileira, os estudantes pareceram impressionados, e simultaneamente, encantados e reflexivos na saída exposição. Nesse ponto, a exposição parece ter cumprido bem a função de dar início à discussões pautadas na problematização da representação dos negros em outros espaços, especialmente, nas narrativas históricas que povoam o espaço escolar.

Livros didáticos, exposições museológicas, ou qualquer outro recurso didático, orientado por concepções ainda eurocêntricas ou ultrapassadas pela historiografia, podem ser utilizados pelo professor, através problematizações, questionamentos e de novas abordagens, que explicitem a atuação dos negros enquanto sujeitos históricos ativos. Não se trata apenas de introduzir um novo componente curricular, mas de trazer para dentro da escola uma temática e um debate marcados por uma longa trajetória de disputas e embates, de polêmicas, de silenciamentos. Embora nem sempre os materiais didáticos sejam os ideais, como já assinalamos antes, a atuação dos professores pode subverter e inovar o material que estiver disponível. Estamos vivenciando atualmente um período de mudanças no currículo de história. Temos um amparo legal que fomenta essas mudanças. Garantir que elas aconteçam de fato exige um trabalho diário, nas salas de aula e fora delas.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha. Cultura Imaterial e Patrimônio Histórico Nacional. In: ABREU, Martha, SOIHER, Raquel, GONTIJO, Rebeca (org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007. Disponível em: www.pontaojongo.uff.br/.../cultura_imaterial_e_patrimonio_historico_n

ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, R. e CHAGAS, M. *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ALMEIDA, Adriana Mortara & VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p.104-115.

ARAUJO, Cinthia Monteiro. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

AZEVEDO, Cecília & ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Identidades plurais. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: MACEDO, Elizabeth & LOPES, Alice C. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo. Cortez Editora, 2002.

COFEM – Conselho Federal de Museologia. “A Imaginação Museal a Serviço da Cultura no Brasil: Museus, Memórias e Identidades: Contribuições do Conselho Federal de Museologia para o Programa de Políticas Públicas de Cultura do Governo Lula Presidente”. Salvador, 21 de novembro de 2002.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: Etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*. São Paulo, 2001.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo. Editora Contexto, 2011.

DÁVILA. Jerry. *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro à sociedade de classes*. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

FONSECA, Maria C. L. Para além da pedra e cal: por uma noção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, R. e CHAGAS, M. *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro. Editora UFRJ/MinC – Iphan: 2005.

FONSECA, T. N. de. *A história do ensino de História no Brasil: tendências*. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 5, 1992.

FUNARI, Pedro Paulo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GABRIEL, C. T. COSTA, W. Que “negro” é esse que se narra no currículo de história. *Revista Teias*, v.11, nº 22, pp. 93-112. 2010.

GOMES, Ângela. Venturas e desventuras de uma república de cidadãos. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

_____. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

GONÇALVES, José Reginaldo. Autenticidade, memória e ideologias nacionais: o problema dos patrimônios culturais. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: v.1, nº2, 1988, p. 264-275.

_____. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, R. e CHAGAS, M. *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

GUIMARÃES, A. S. *Cidadania e retóricas negras de inclusão social*. Lua Nova, nº 85; São Paulo, 2012.

GUIMARÃES, Manoel L. S. *O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória*. In: ABREU, Marta, SOIHER, Raquel, GONTIJO, Rebeca (org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.

GUIMARÃES, Roberta Sampaio. *A utopia da Pequena África. Projetos urbanísticos, patrimônios e conflitos na Zona Portuária carioca*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

_____. O encontro mítico de Pereira Passos com a Pequena África: narrativas de passado e formas de habitar na Zona Portuária carioca. In: J. R. Gonçalves; R. S. Guimarães; N. P. Bitar. *A Alma das Coisas: patrimônios, materialidade e ressonância*. Rio de Janeiro: Mauad X/ Faperj, pp. 47-78. 2013.

HALL, Stuart. “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?”. In: HALL, S. *Da diáspora. Identidade e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HEYMANN, Luciana. O “devoir de memoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. Rio de Janeiro, CPDOC, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília, DF: Iphan; Museu Imperial, 1999.

HUGUENIN, Fernanda Pacheco. *O que você faz numa festa de preto? Ensaio sobre os dilemas raciais brasileiros*. *Revista Vértices*. Rio de Janeiro, v.11, n1/3, 2009.

KALY, Alain Pascal. *O ensino de história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação?* In: PEREIRA, Amílcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2003.

LIMA, Mônica. *História da África: temas e questões para a sala de aula*. In: *Cadernos PENESB*, Rio de Janeiro, 2006.

_____. Prefácio. In: PEREIRA, Amílcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. *Pela desobediência*. *Conversa de Historiadoras*, maio de 2016. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2016/05/03/pela-desobediencia/>

_____. *Eu quero passar com a minha dor*. *Conversa de Historiadoras*, março de 2016. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2016/03/14/eu-quero-passar-com-a-minha-dor/>

MAGALHÃES, Marcelo. *História e cidadania: por que ensinar história hoje?* In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo: política, cultura e poder*. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2. 2006.

MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna; ABREU, Martha. *Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores*. *Antíteses*, vol. 3, n. 5, 2010. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das “*Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, 2008.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. In: *Revista Tempo*, vol.11, n. 21, 2007, pp. 5-16.

MELLO, Janaina Cardoso de. A representação social da escravidão nos museus brasileiros: interfaces entre a Museologia e a História. São Paulo. *Sankofa*, v. 6, n. 10, p. 43-59, 2013. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88893/0>

MENESES, Ulpiano Bezerra de. *A história cativa da memória?* Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, 34, 1992, pp. 9-24.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: entre memória e história. Artigo disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>

MONTEIRO, Ana Maria & GABRIEL, Carmem. Currículo, ensino de história e narrativa. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3145--Int.pdf>

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

NADAI, Elza. O ensino de história e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo. Editora Contexto, 2011.

_____. Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, nº 25/26, 1992.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História/Departamento de História, PUC-SP), São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

OLIVA, Anderson. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, n. 3, 2003.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. *Cultura e patrimônio: um guia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2008.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p.128-147.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAES, Eduardo. Editorial. Revista Porto Maravilha, n. 6, dez. 2011. Disponível em: http://portomaravilha.com.br/conteudo/revistas/b_p_6.pdf . Acesso: 11/07/2016.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva. Museu dos Escravos, Museu da Abolição: o Museu do Negro e a arte de colecionar para patrimoniar. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário de Souza & SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Museus, coleções e patrimônios: narrativas polifônicas*. Rio de Janeiro: Garamond, MinC/IPHAN/DEMU, p. 203-228, 2007.

_____. Espaços de devoções: o Museu do Negro narrando histórias. XXIV Simpósio Nacional de História. ANPUH, 2007. Disponível em <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0206.pdf>

_____. Quando os “objetos” se tornam “santos”: devoção e patrimônio em uma igreja no centro do Rio de Janeiro. *Textos escolhidos de cultura e arte populares*. v.11, n.1, Rio de Janeiro, mai. 2014. p. 53-70

PEREIRA, Amílcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Amílcar Araujo. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. Revista História Hoje. São Paulo, v.1, n.1,2012.

_____. Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. *Revista de História Oral*, v.16, n.1, 2013.

_____. "A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil””. In *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

_____. Memória, esquecimento e silêncio. In: Estudos Históricos, Vol. 2, n.3, 1989, pp. 3-15.

QUEIROZ, Moema Nascimento. A Educação Patrimonial como instrumento de cidadania. In: *Revista Museu*, 2006. Disponível em: http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3562. Acessado em 13/09/2011.

REIS, João José. Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão. Revista Tempo, n. 3, 1997.

ROZA, L.M. & PEREIRA, J.S.P. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*. São Paulo, v.1, n.1, 2012. (Disponível em <http://www.rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/21>)

RUBINO, Silvana. O Mapa do Brasil Passado. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 24. Rio de Janeiro, Iphan, 1996.

SANSI, Roger. A vida oculta das pedras: historicidade e materialidade dos objetos no candomblé. In: J. R. Gonçalves; R. S. Guimarães; N. P. Bitar. *A Alma das Coisas: patrimônios, materialidade e ressonância*. Rio de Janeiro: Mauad X/ Faperj, pp. 47-78. 2013.

SANT'ANNA, Márcia. *A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização*. In: ABREU, R. e CHAGAS, M. *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. 6.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p.159-177.

SANTOS, Lorene. *Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção a Lei 10.639/03*. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Canibalismo da memória: o negro nos museus brasileiros*. *Museus: antropofagia da memória e do patrimônio*. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 31, 2005.

_____. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamond, MinC, IPHAN, DEMU, 2006.

SANTOS, Nilton. Conflitos sobre os usos do espaço urbano na cidade do Rio de Janeiro: a operação "Choque de Ordem". In: *Teoria e Cultura*. Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 85 a 92, jan./jun. 2013

SEARA, Beatriz. *Guia de Roteiros do Rio Antigo*. Rio de Janeiro: InfoGlobo, 2004.

SILVA, Marcos & FONSECA, Selva. G. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas. Papirus, 2007.

SOUZA, Marina de Mello. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. *Revista História Hoje*. São Paulo, v.1, n.1, 2012. (Disponível em <http://www.rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/21>)