



**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**JOÃO DA CRUZ E SOUSA E OUTRAS NARRATIVAS SOBRE O
RACISMO BRASILEIRO**

ADILSON ALVES SANTOS

Sob a orientação do professor

Valter Filé (José Valter Pereira)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Nova Iguaçu-RJ
Fevereiro/ 2016

305.8

S237j

T

Santos, Adilson Alves, 1974

João da Cruz e Souza e outras narrativas sobre o racismo brasileiro / Adilson Alves Santos. - 2016. 112 f.

Orientador: José Valter Pereira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 106-112.

1. Relações étnicas - Teses. 2. Relações raciais - Teses. 3. Souza, Cruz e, 1861-1898 - Narrativas pessoais - Teses. 4. Negros - História - Estudo e ensino. I. Pereira, José Valter, 1955-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

ADILSON ALVES SANTOS

**“João da Cruz e Sousa e outras narrativas sobre o
racismo brasileiro”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 03/02/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Valter Pereira - UFRRJ (Orientador)

Prof.ª. Dr.ª. Amparo Villa Cupolillo - UFRRJ

Prof.ª. Dr.ª. Mailsa Carla Passos - UERJ

Rio de Janeiro
Fevereiro/2016

Agradecimentos

A meu pai Oxóssi e a todos os Orixás por me darem equilíbrio espiritual para vencer os desafios da vida.

À Ialorixá Marizete Oliveira Alves, por cuidar da minha cabeça e por me dar sábios conselhos.

Ao professor José Valter Pereira (Filé) que com sua generosidade, dedicação e paciência, ao longo deste período de orientação, me fez amadurecer intelectualmente e enxergar a complexidade das relações étnico-raciais brasileiras.

Às professoras Mailsa Passos e Amparo Villa Cupolillo por suas relevantes contribuições que me ajudaram a concluir esta dissertação.

À minha esposa Alice Ferreira dos Santos por me incentivar e ajudar a concluir este trabalho.

À minha mãe por perguntar quase sempre: “Já acabou?”.

A todos os professores do PPGeduc por me incentivarem a ampliar os horizontes intelectuais e a combater o racismo na Educação.

Às colegas Maria da Silva, Tais Agbara, Eloisa Maria e Marina Praça, do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade do Conhecimento e Conexões Culturais por suas relevantes contribuições para esta dissertação.

A toda a turma do Mestrado em Educação (PPGeduc2014) pela convivência, pela troca de experiências, e principalmente, pela amizade.

Aos colegas Tais Agbara(de novo!) e Carlos Motta minha eterna gratidão pelas caronas “salvadoras”.

Às diretoras Maria de Lurdes, Vânia Duarte e ao professor Luiz Cláudio do Colégio Estadual Marechal Rondon, por sua boa vontade em mudar o meu horário na escola para que eu pudesse cursar a especialização, que logo me possibilitou ingresso no Mestrado.

A todos os alunos e alunas da Escola Pública que me ensinaram a ser professor e sem os quais, com certeza, não nasceriam estas reflexões sobre a Educação Brasileira.

Às minhas irmãs Araci e Tatiana por estarem sempre, cada uma a sua maneira, dispostas a colaborarem na minha vida acadêmica.

A todos os meus irmãos do Centro Espírita Caboclo Boiadeiro, por eu poder cumprir minha jornada espiritual na companhia deles.

MARCHE AUX FLAMBEAUX

[...]

II

Filósofos titãs, filósofos insanos
Que destes turbilhões, que destes oceanos
De lutas e paixões, de sonho e pensamentos
Espalhastes no mundo aos clamorosos ventos
A Ciência fatal, talvez como um veneno,
Que os tempos abalou no caminhar sereno;
Filósofos titãs, que os séculos austeros
No flanco da Matéria abris, graves, severos,
Sobre o escombro da fé, da crença e da esperança,
Da civilização o trilho que hoje alcança
No seu aço viril as regiões supremas,
Traçado em novas leis, doutrinas e problemas;
Vós que sois no Saber os monges da existência
E só acreditais na força da Ciência,

Que da morte sabeis os filtros invisíveis,
Narcóticos, sutis, incógnitos, terríveis,
Não sabeis, entretanto, apóstolos sombrios,
Como à luz da Ciência os homens estão frios,
Como tudo ficou num doloroso caos
E os seres que eram bons, rudes, egoístas, maus.

Em vão! em vão! em vão! os vossos largos crânios
Lutaram pelo Bem dos Bens contemporâneos!
Tudo está corrompido e até mais imperfeito...
Não há um lírio são a florescer num peito,
De piedade, de amor e de misericórdia...
Se brota uma virtude o ascoso vício morde-a,
Envilece, corrompe e abate essa virtude
Com o cinismo revel dum epigrama rude...
E até muita alma vil, feroz, patibular,
Impunemente sobe ao mais sagrado altar.

[...]

Cruz e Sousa

Resumo

SANTOS, Adilson Alves. **João da Cruz e Sousa e outras narrativas sobre o racismo brasileiro**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

A presente pesquisa, João da Cruz e Sousa e outras narrativas sobre o racismo brasileiro, está vinculada ao Projeto de Pesquisa Relações Raciais nas Escolas e Formação de Professores do professor José Valter Pereira. Partindo da vida e obra de João da Cruz e Sousa, tentamos problematizar como algumas questões suscitadas por ele, no final século XIX, ainda podem nos ajudar a refletir sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Esta investigação tencionou entramar a minha história, as narrativas dos meus alunos, considerados aqui como sujeito coletivo, e a história do poeta João da Cruz e Sousa. No enredamento das narrativas mencionadas, apesar da diferença espaço-temporal que as separa, buscamos os possíveis diálogos que possam nos ajudar a pensar como o racismo ainda se mantém e se atualiza no cotidiano da escola? De que forma o preconceito, o racismo e a discriminação se materializam na produção de desigualdades dentro do ambiente escolar? Desta forma, este estudo dialogou com autores como Muniz Sodré(2000;2010), Kabengele Munanga(2006), Nilma Lino Gomes(2003;2012), Frantz Fanon(2008), entre outros estudiosos do campo das relações étnico-raciais, articulando-os com os estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade(2007;2008).Hanna Arendt(2007) também nos ajudou a desenvolver algumas questões com os conceitos de aparência e espaço público. Para entramar as narrativas em questão nos apoiamos em José Valter Pereira (2000;2006 e 2010), Jorge Larrosa(1994; 2014), Walter Benjamin(1985), Leonor Arfuch (2010) e também Luciano Bedin da Costa(2010) . Sobre a vida e a obra do poeta, consultamos estudos bibliográficos, documentos como jornais, revistas de crítica literária do final do século XIX etc., que, de alguma forma, relacionam-se com o problema pesquisado. Como narrativa dos alunos, consideramos o conjunto de textos e conversas que aconteceram dentro do espaço-tempo escolar a partir de atividades ou situações que envolveram relações étnico-raciais. Além disso, assumimos aqui o desafio político de exercitar uma escrita ensaística a fim de problematizar a estética hegemônica como caminho único na produção do conhecimento.

Palavras-chave: Cruz e Sousa, narrativas, Lei 10639/03, Relações étnico-raciais.

Abstract

SANTOS, Adilson Alves. **João da Cruz e Sousa and other narratives about Brazilian racism**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

This research João da Cruz e Sousa and other narratives about Brazilian racism is linked to the teacher's research project Jose Valter Pereira "Race Relations in Schools and professor of Teacher Training. Starting from the life and work of João da Cruz e Sousa, we try to discuss how some issues raised by him in the late nineteenth century, still can help us reflect on the ethnic-racial relations in Brazilian society. This research aimed to compare my story, the narrative of my students, considered here as a collective subject, and the story of the poet João da Cruz e Sousa. The interweaving of narratives mentioned, despite the spatio-temporal difference that separates them, sought the possible dialogues that can help us to think how racism still holds and updates daily at school? How prejudice, racism and discrimination are materialized in the production of inequalities within the school environment? How prejudice, racism and discrimination are materialized in the production of inequalities within the school environment? Thus, this study dialogue with authors such as Muniz Sodre (2000; 2010), Kabengele Munanga (2006), Nilma Lino Gomes (2003; 2012), Frantz Fanon (2008) and other scholars in the field of ethnic-racial relations, articulating them with studies of Modernity/Coloniality Group (2007; 2008), Hanna Arendt (2007) also helped us develop some issues with the concepts of "public space" and "appearance". To connect the narratives we rely on the research of Joseph Valter Pereira (2000, 2006 and 2010), Jorge Larrosa (1994; 2014), Walter Benjamin (1985), Leonor Arfuch (2010) and also Luciano Bedin da Costa (2010). About the life and work of the poet, we consulted bibliographical studies, documents such as newspapers, magazines literary critic of the late nineteenth century etc, that somehow relate to the researched problem. As narratives of the students we consider the set of texts and conversations that took place within the school environment from activities or situations involving ethnic-racial relations. Furthermore, we assume here the political challenge of exercising an essay written in order to problematize the hegemonic aesthetic as the only way in knowledge production.

Keywords: Cruz e Sousa, narratives, Law 10639, ethnic-racial relations.

SUMÁRIO

1. Minhas implicações.....	9
1.1. Pisando em ovos ou desnaturalizando o racismo.....	12
1.2. Racismo cordial ou racismo à brasileira	17
2. A história do negro na Educação	24
2.1. Relações étnico-raciais e a produção de desigualdades: o passado ainda presente.....	28
3. A escrita como espaço de aprendizagem:a busca de si	32
3.1. A figura do cavalo selvagem.....	34
3.2. Revisão de literatura.	35
4. Ajustando os rumos da pesquisa	39
4.1. Cruz e Sousa: uma narrativa marcada pelo racismo.....	45
4.2. O Moleque Cruz e Sousa	51
4.3. Torre de marfim e alienação política: mitos e verdades	54
4.4. O Simbolismo e sua importância na vida e obra de Cruz e Sousa	58
4.5. Modernidade X Exclusão	61
5. Negros dramas e “emparedados” na escola.....	73
5.1. A colonialidade do poder e a permanência do racismo.....	77
6. Considerações finais.....	98
7.Referências bibliográficas	106
..	

1. MINHAS IMPLICAÇÕES

Sempre o sonho

Para encantar os círculos da Vida
 É ser tranquilo, sonhador, confiante,
 Sempre trazer o coração radiante
 Como um rio e rosais junto de ermida.
 (Cruz e Sousa)

Ester Gonçalves Santos, minha avó paterna, é a minha referência quando o assunto é identidade. O espelho que devolve o meu reflexo, projeta lembranças daquela senhora negra com quem eu perambulava nas periferias de Salvador na década de 1980.

Andávamos longas horas pela Feira de São Joaquim para “fazer render” o dinheiro das compras e, conseqüentemente, tentar garantir as duas ou três refeições diárias das mais de dez crianças que, por vários motivos, moravam lá na casa da dona Ester.

Ela passava a maior parte de seu tempo cuidando de netos, que eram “hospedados” lá em sua casa, até mesmo aqueles que não fossem parentes tinham vaga. Lembro-me de que ela passava e lavava roupa para fora e assim tentava dar conta de sua casa-orfanato. Não é à toa que, embora fosse avó, era chamada de “Mãe”.

Como nunca presenciei “dona Ester” lendo nenhum documento escrito, jornal ou qualquer coisa que o valha, desconfio que ela não soubesse ler como nos ensinam na escola. Provavelmente, nem fora à escola. Entretanto, aprendera a leitura do mundo, como nos ensinou Paulo Freire.

Nossa imaginação era alimentada por suas histórias e brincadeiras que supriam a falta da televisão, o entretenimento vinha acompanhado do calor da voz, do brilho dos olhos, etc. em resumo, tínhamos ali uma boa contadora de histórias.

Creio que sua capacidade narrativa se aproximava da competência atribuída por Walter Benjamin (1987) aos antigos narradores que, para o autor, estão em extinção.

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1987, pp. 198-199).

Talvez o rico “intercâmbio de experiências” de Dona Ester explique algumas perguntas que eu me fazia sobre alguns conhecimentos que ela tinha, que, até há bem pouco

tempo, na minha “inocência” adquiriríamos somente na escola. Na ironia de Filé, “fomos bem escolarizados”.

A história do casamento da Dona Baratinha, nunca esquecerei:

“Dona baratinha queria casar, mas seu barato fugiu... Pobre do rato, sua usura o levou à morte... Caiu na panela de feijoada!”.

A brincadeira de passar o anel, “tá quente?/tá frio?”. Ou aquela brincadeira para fazer cócegas nas crianças:

“Cadê o pão que tava aqui?”

“O gato comeu!...”

“Cadê o gato?”

Quando alguém ficava doente, ela sempre sabia a planta certa para aliviar as dores. Para sarampo: flor de sabugueiro. Para estourar furúnculos: folhas de guiné. Para estancar o sangue: visgo de bananeira. Para vermes: mastruz. Para pedra nos rins: quebra-pedra.

Para completar o almoço: folha de taioba, língua de vaca, bertalha, etc. O candomblé de caboclo também ensina a “ler”, a viver.

A última vez que a vi foi em janeiro de 2001. Eu já morava há mais de 15 anos no Rio de Janeiro. Presenciei dois acontecimentos que fortaleceram o imaginário que construí de minha avó no tempo em que convivi com ela.

Fui visitá-la em Salvador. Logo que cheguei, vi uma menina com seus quatro/cinco anos na porta da entrada da casa de “dona Ester”, o que logo me chamou atenção. Perguntei-lhe:

“Mãe, quem é aquela menina lá na porta?”

Como se fosse a coisa mais natural do mundo, ela me respondeu:

“Apareceu aí”.

Agora não havia mais tantas crianças lá. Ainda bem, pois ela já estava com 73 anos.

Na últimas décadas do ano 2000, a Bahia, assim como a maior parte do país, registra um crescimento muito grande das igrejas neopentecostais. Não me lembro de ter visto tantos “crentes” assim, na década de 80, em Salvador.

Sendo assim, mais cedo ou mais tarde, todos estariam sujeitos a “aceitar Jesus”, inclusive “dona Ester”, que há muitos anos “bolava” no candomblé de caboclo com “Seu Obaluaê”.

Então, chegou a vez dela:

Ao tentar convertê-la, o rapaz evangélico, argumentou:

“Dona Ester, para ser salva, a senhora vai ter de aceitar Jesus!”

Mais uma vez, com a maior simplicidade do mundo, ela responde:

“Meu filho, se Deus tiver de me aceitar, vai ter de me aceitar do jeito que eu sou, porque eu já tenho 73 anos.”

Fiquei quinze anos sem vê-la, mas as convicções dela continuavam lá em meio a muitas mudanças que pude notar na velha Salvador.

Em junho de 2001 dona Ester faleceu. Imagino a cena de sua chegada ao céu da mesma forma que a Irene do poema “Irene no céu” de Manuel Bandeira:

“Licença São Pedro, posso entrar?”

“Venha Dona Ester, a senhora não precisa pedir licença!”.

Espero que a presença de minha avó paterna nesta dissertação me inspire a encaminhar este trabalho por uma ética UBUNTU, que de acordo com Nogueira (2011-2012), pode ser traduzido por aquilo

que é comum a todas as pessoas”. A máxima zulu e xhosa, *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas (NOGUEIRA, 2011-2012, p.148).

A forma como dona Esther encarava a vida, me dá a impressão de que já conhecia o conceito, pois a preta velha já nos ensinava a cuidar do outro, “ a ser através de outras pessoas”, como preconiza a filosofia Ubuntu. Então, gostaria que este trabalho enveredasse por esta perspectiva uma vez que as relações étnico-raciais influenciaram e influenciam a vida de toda a população brasileira até os dias atuais. E, portanto, desconsiderar as relações raciais na produção de desigualdades na Educação Brasileira, seria contribuir para a permanência das injustiças sociais históricas que atingem, sobretudo, a população negra e afrodescendente.

1.1. PISANDO EM OVOS OU DESNATURALIZANDO O RACISMO

Desde que tomei consciência de estar no mundo, sempre me vi negro. Quando digo negro, estou indo muito além da cor da pele. A ideia de negritude aqui é ampla: é cabelo, nariz, cheiro, ... é candomblé de caboclo, é capoeira na parte baixa do São Caetano, da qual minha avó me proibia de participar “pra não ser preso pela polícia”.

Ser negro até os sete anos, pelo menos nas minhas lembranças, era uma identidade estabilizadora do meu eu, não me lembro de nenhum conflito em que estivesse em jogo a afirmação ou negação da minha negritude. Mesmo sabendo que minha mãe era “branca”, ainda não me questionava sobre essas identidades fronteiriças, híbridas que formam a maior parte do povo brasileiro. Porém, entre oito e nove anos, soube de uma das histórias do conturbado relacionamento entre meus pais. Resumindo é o seguinte:

Quando José Mendes (avô materno) descobriu que minha mãe se relacionava com um homem negro e que tivera um filho com ele, disse a ela que não queria mais vê-la, pois lhe avisou “que não gostava de negros”. Cruz e Sousa já anunciava, lá no final do século XIX, um pouco do conflito étnico-racial presente na história de meus pais e de outras famílias brasileiras no soneto abaixo:

Eterno sonho

Quelle est donc cette femme?

Je ne comprendrai pas.

Félix Arvers

Talvez alguém estes meus versos lendo

Não entenda que amor neles palpita,

Nem que saudade trágica, infinita

Por dentro dele sempre está vivendo.

Talvez que ela não fique percebendo

A paixão que me enleva e que me agita,

Como de uma alma dolorosa, aflita,

Que um sentimento vai desfalecendo.

E talvez que ela ao ler-me, com piedade,

Diga, a sorrir, num pouco de amizade,

Boa, gentil e carinhosa e franca:

– Ah! bem conheço o teu afeto triste...

E se em minha alma o mesmo não existe,

É que tens essa cor e é que eu sou branca!

(SOUSA, 2008, p. 105)

Lembro-me de ter morado algum tempo com meus avós maternos. Neste período, não tive tanto contato com meu avô, pois ele viajava muito a trabalho. Entretanto, no pouco tempo

que convivi com ele, recordo-me que era um homem muito rude e autoritário no trato com as pessoas.

Descobri através dele que meu nariz era diferente, pois sempre que “brigava” comigo, fazia alguma referência negativa a esse traço saliente de negritude estampado descaradamente no meu rosto, metonímia do corpo negro.

Paradoxalmente, alguns tios me contavam já terem ouvido de José Mendes que ele gostava de mim, pois apesar dos gritos e improperios eu “não tinha medo dele” e isso o impressionava. Fato que, há cerca de cinco anos, foi confirmado por ele quando fui visitá-lo no interior da Bahia.

Acredito que as relações étnico-raciais no Brasil trazem consigo uma complexidade que não nos permite reflexões superficiais, pois assim estaríamos incorrendo num sério risco chegar a conclusões que não contribuirão para combater o racismo. Provavelmente, histórias como a minha devem ter se repetido e ainda se repetem com muitos brasileiros afrodescendentes.

Aqui me lembro das primeiras orientações em que o Filé dizia para o grupo que as narrativas revelam como a sociedade “age nos indivíduos” e que isto conecta nossas vidas às vidas de outros sujeitos. Recordei de um encontro de Formação Continuada, em 2013, do grupo de Incentivo à Leitura da Semed (Secretaria Municipal de Nova Iguaçu).

A palestrante pediu aos professores que cada um contasse um pouco da sua história e falasse de sua ligação com as relações étnico-raciais. A maioria dos professores falou da sua prática e da dificuldade de lidar com a questão dentro da escola. Porém, uma das professoras não seguiu nesta linha. Começou a contar uma história um pouco parecida com a minha, pois sua avó todo dia apertava-lhe o nariz para que ficasse “mais fino” e “mais bonito” e dizia sempre que fazia isto para o bem dela. Ao longo de sua narrativa começa a chorar como uma criança, dizendo que não entendia por que sua avó fazia aquilo com ela. A seguir, pede desculpas aos colegas secando as lágrimas e diz que “Graças a Deus já tinha superado aquilo e hoje era uma pessoa muito feliz!” As palavras afirmando e o corpo negando!

A professora que estava ao meu lado me dirigiu um olhar interrogativo que devolvi com um comentário: “Se ela já tivesse superado, não estaria chorando agora, né?”

Então, comecei a pensar sobre o “silenciamento” que envolve esta questão e tenho refletido muito comparando algumas narrativas como a minha, esta da professora acima e também a narrativa da Maria, integrante de nosso grupo de pesquisa.

O traço comum entre nossas histórias é a marca que o racismo nos legou, de forma que falar disso é um processo muito doloroso, porém necessário, se quisermos realmente

contribuir com o campo das relações étnico-raciais e da Educação. Neste sentido, concordo com Filé quando ele nos questiona acerca dos “esforços que estamos fazendo para nossas pesquisas e para pensar nossas questões”.

Ser negro no Brasil *não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro* (SOUZA, 1983 p.77), pois quem nasce nessa condição aqui pode ter de conviver com todos os estereótipos atribuídos à população negra. O que pode começar dentro da própria casa e se estender aos espaços públicos, tornando muito difícil para nós, negros e afrodescendentes, a construção de uma identidade positiva e o sentimento de autoestima.

Como eu já disse antes, estas questões me acompanham há muitos anos, primeiro no âmbito familiar, depois como aluno da escola pública.

Em Salvador, quando fui para escola já era “velho”. Só me lembro de que quando cheguei lá, já sabia ler. Creio que aprendi as primeiras letras ao ouvir uma tia ler as cartas que minha mãe enviava do Rio de Janeiro. Na Bahia estudei apenas dois anos, logo, não me lembro de conflitos causados por ofensas raciais no ambiente escolar. Provavelmente, ainda não prestava atenção a isto.

Aqui no Rio, cheguei quase adolescente, a minha identidade negra afirmada nos parágrafos anteriores começa a passar por um processo de renegociação porque me identificavam como moreno, tanto em casa como na escola.

Stuart Hall me ajuda a compreender esta complexidade que envolve a construção de processos identitários quando afirma que:

...a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento (HALL, 2002, p.39).

Além de agora ser identificado como pardo, minha mãe também me coloca no catecismo para fazer a 1ª comunhão, o que de alguma vai embotar algumas lembranças das minhas idas com a minha avó Esther aos candomblés de caboclos em Salvador, a religião cristã é mais um fator para perturbar a subjetividade dos afrodescendentes uma vez que é colocada como “a religião correta” a ser seguida.

Entretanto, paradoxalmente, é a religião que vai resgatar minha ancestralidade negra vinte anos depois aqui no Rio de Janeiro. Já adolescente, eu sabia de uma tia materna que em

alguns sábados ou domingos, não me lembro ao certo, saía misteriosamente e nunca dizia aonde ia. Eu achava aquilo muito estranho. Depois descobri que ela frequentava um centro de Umbanda. Muito tempo depois, passo a ir algumas vezes ao Centro de Umbanda levado por esta tia. A partir daí começo a reconstituir muitas memórias de quando vivi em Salvador com minha avó Esther, inclusive o candomblé de caboclo que nas minhas lembranças se assemelhava muito à Umbanda aqui no Rio de Janeiro. Uma cena que trago até hoje comigo é a minha avó falando uma língua muito enrolada e me dando umas baforadas com a fumaça do charuto. E quando me iniciei na Umbanda começo a rememorar muitas práticas do dia a dia da minha avó como o vasto conhecimento sobre plantas que ela possuía e que ajudava muito a amenizar a falta de dinheiro. Entretanto, estes conhecimentos historicamente foram classificados como demoníacos por nossa formação eurocêntrica, portanto, deveriam ser esquecidos para que, assim, os afrodescendentes pudessem entrar para o “clube dos civilizados”.

Além dos fatores elencados acima, a escola também terá um papel muito relevante nestas tensões étnico-raciais presentes na sociedade brasileira, pois passamos um tempo significativo de nossas vidas nos bancos escolares. Por isso, concordo com as ideias de Nilma Lino Gomes (2003), acerca da importância do espaço escolar no combate ao racismo, quando esta observa que:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003, p.77).

Lembro-me de que os colegas de pele mais escura e cabelo crespo eram os alvos preferidos das brincadeiras de mau gosto, o que hoje se chama de *bullying*. Só hoje entendo o comportamento extremamente tímido e introspectivo de alguns colegas como Samuel, pois qualquer fala, qualquer ação dele era motivo para ser ridicularizado. Ele era chamado de “mussum”, tiziu, macaco, era como não tivesse se apresentado: “Meu nome é Samuel”. Talvez a melhor defesa fosse o silêncio.

As meninas sofriam muito por causa do cabelo, seja por deixá-lo crespo ou por tratá-lo com henê. Se o mantivessem crespo seriam chamadas de “cabelo de bombril”, palha de aço, etc. Para as meninas negras era sempre mais difícil, pois, na maioria das vezes, quando eram assunto na escola era para negar-lhes o direito à beleza.

Gomes (2003, p. 76) problematizando o pressuposto de que *a essência do ser humano se revela nos aspectos que são universais, apoiada em Gertz (1978), afirma que (...) o que nos faz mais semelhantes ou mais humanos são as diferenças.*

Falando sobre estas tensões, a autora nos esclarece,

(...) a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais (GOMES, 2003, p. 76).

Havia uma menina que mantinha o seu cabelo sempre muito curtinho. Era chamada de Joãozinho. Porém, diferente do Samuel, Daniele partia para a briga. Invadia a quadra e acabava com o futebol, por isso, os meninos pensavam duas vezes em falar do cabelo da colega quando ela estava por perto.

Certamente, eu não ia passar ileso pelo ritual de integração ao grupo, todavia meu sotaque de nordestino e meu vocabulário diferente sobressaiam em relação aos traços étnico-raciais, apesar de uma referência ou outra ao “narigão”. Aqui no Rio, eu estava na fronteira da morenidade. As “brincadeiras” dirigidas a mim, estariam mais associadas ao sotaque soteropolitano, por falar “pescar na prova” em vez de “colar”, por dizer “ligeiro” em vez de rápido, etc.

Já no Ensino Médio, o que me chama a atenção nas lembranças, é a presença de poucos alunos negros nesta fase da Educação Básica. É claro que vejo isto agora, por estar debatendo relações étnico-raciais, não enxergava ainda isto como uma forma de produção de desigualdade.

Mesmo enfrentando muitas dificuldades, Cláudio conseguiu quebrar esta barreira. Trabalhava durante o dia como vendedor, vendia linhas, agulhas, uma série de miudezas do mundo da costura. Todos diziam que ele tinha “papo de vendedor”. Ele namorava uma garota branca, que era filha de portugueses, e sempre ao final das aulas ela aparecia na escola, talvez morasse ali por perto do colégio onde estudávamos. Já namoravam há um bom tempo. Ao longo do Ensino Médio soube que Cláudio resolvera pedir à família da namorada para noivar. Flávia era o nome dela. A partir daí começaram a surgir os conflitos, pois me parece que o compromisso do noivado criava a necessidade de o noivo estar mais presente na casa da família, o que deve ter trazido a realidade à tona.

Lembro-me de que no final do terceiro ano, Flávia aparecia na escola e Cláudio pegava sua maleta de vendedor e dificilmente voltava para a aula. Uma ocasião perguntei a ele como estavam os preparativos para o casamento. Ele então me disse que estava tendo problemas com a família da noiva. Flávia agora não tinha tanta certeza sobre o casamento. Também me disse que a mãe da garota se referia a ele como “Aquele negro”. Ele falou isso em tom brincalhão, tentando imitar a mãe da noiva, me deixando a dúvida se aquela fala dramatizada era fruto de suposições dele ou se Flávia havia comentado sobre o assunto.

Terminamos o Ensino Médio e não demorou muito, nos reencontramos em Madureira. Perguntei ao Cláudio sobre o casamento, ele então me disse que terminaram o noivado e que agora ia estudar Administração, pois queria representar empresas paulistas de produtos hospitalares aqui no Rio.

Seria esta mais uma faceta de nosso racismo cordial? Namorar pode. Casar não!

1.2. RACISMO CORDIAL OU RACISMO À BRASILEIRA

Sérgio Buarque de Holanda, já em 1936, apontava a “cordialidade” como um elemento importante na formação do *ethos* do povo brasileiro:

Já se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o “homem cordial”¹. A lhanza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões do convívio, informados no meio rural e patriarcal (HOLANDA, 2006, pp.146-147).

Entretanto, logo nos adverte o autor “Seria engano supor que essas virtudes possam significar “boas maneiras”, civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e abundante” (HOLANDA, 2006, p.147).

O escritor a fim de fazer um contraponto em sua argumentação, cita como exemplo os japoneses, pois entende que, entre eles, a polidez envolve os aspectos mais ordinários do convívio social, chegando a ponto de confundir-se, por vezes, com a reverência religiosa. Por

¹O autor atribui a expressão ao escritor Ribeiro Couto, em carta dirigida a Alfonso Reyes e por este incluída em sua publicação Monterey.

outro lado, declara que “nenhum povo está mais distante dessa noção ritualista da vida do que o brasileiro”.

Para Buarque de Holanda

Nossa forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência – e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no “homem cordial”: é a forma natural e viva que se converteu em fórmula. Além disso, a polidez é, de algum modo, organização de defesa ante a sociedade (HOLANDA, 2006, p.147).

Um bom exemplo desta “cordialidade brasileira” revela-se em pesquisas sobre racismo no país e que podemos constatar na edição do ENEM 2004, que registrou mais de um milhão e meio de participantes. A partir de 2004, o Exame nacional do Ensino Médio passou incluir em seu questionário socioeconômico perguntas sobre relações étnico-raciais.

Transcrevo abaixo três perguntas para que depois possamos analisar o resultado das respostas:

Você se considera racista?

Você conhece alguém racista?

Você já presenciou algum tipo de discriminação?

É impressionante como as respostas vão refletir nosso racismo cordial, que é uma maneira muito peculiar de conviver com o racismo. À primeira pergunta, 95% dos candidatos responderam “não se considerarem racistas”.

Quando indagados se conhecem alguém racista, 46,7% afirmaram conhecer parentes e/ou colegas que o são; 37,8%, colegas de escola ou de trabalho e 50,2%, vizinhos ou conhecidos. Ao responderem se já presenciaram algum tipo de discriminação: 62,2% afirmaram já terem presenciado discriminação racial, 32,9%, discriminação de gênero, 55,1% discriminação homossexual, e 54%, discriminação econômica. (INEP, dezembro de 2004)

Refletindo sobre as respostas às perguntas 2 e 3 e comparando com o avassalador percentual de 95% de pessoas que “não se consideram racistas”(resposta à pergunta 1), chegamos à absurda conclusão de que no Brasil há racismo sem racistas.

Este paradoxo, talvez, faça sentido se considerarmos o conceito de “cordialidade” desenvolvido por Sérgio Buarque de Holanda, pois o ensaísta argumenta que:

Por meio de semelhante padronização das formas exteriores de cordialidade, que não precisam ser legítimas para se manifestarem, revela-se um decisivo triunfo do espírito sobre a vida. Armado dessa máscara, o indivíduo consegue manter sua supremacia ante o social (HOLANDA, 2006, 147).

Desta forma, este “racismo cordial”, dissimulado, como aparece na pesquisa acima, torna-se muito difícil de ser combatido uma vez que a “cordialidade” camufla este tipo de atitude.

Florestan Fernandes (1972) em rigorosas pesquisas sobre o negro, em São Paulo, foi pioneiro em alertar o país sobre o descaso com os afrodescendentes e a dissimulação da elite brasileira diante da questão. O sociólogo conclui em seus estudos que o *“preconceito de cor” é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja vítima.* (FERNANDES, 1972, p.41). Entretanto, explicita que:

A liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos, porém, é tida como intocável, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas ou dissimuladas (mantendo-se como algo “íntimo”; que subsiste no “recesso do lar”; ou se associa a “imposições” decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida, pelos quais eles “têm o dever de zelar”) (FERNANDES, 1972, p.42).

Soma-se a isso, para dificultar ainda mais o combate ao racismo brasileiro, a forte propaganda veiculada, desde a década de 1930, de que o Brasil é uma “democracia racial”, baseada principalmente nas ideias de intelectuais Gilberto Freyre e Donald Pierson. A ideia de Brasil como “paraíso racial” impressionava tanto que a UNESCO, na década de 50, decide encomendar estudos sobre relações raciais no país, pois se imaginava “o Brasil como um caso neutro na manifestação de preconceito racial e que seu modelo poderia servir de inspiração para outras nações, cujas relações eram menos “democráticas” (FERNANDES, 1972, op.cit. p.14).

Todavia, como nos mostra Fernandes (1972), apesar de obras, como **As elites de cor** de Thales de Azevedo, engajarem-se no projeto de ideologia antirracista desenvolvido pela instituição, autores como Costa Pinto (Rio de Janeiro), Roger Bastide e Florestan Fernandes (São Paulo) realizaram uma revisão nesses modelos quase oficiais, e estas novas análises nomearam as “falácias do mito”: em vez de democracia surgiam indícios de discriminação, em lugar de harmonia, o preconceito. Um “patrimônio nacional” fora colocado em xeque.

Quando terminei o Ensino Médio pensava em fazer faculdade de Direito, mas quando fui pesquisar o preço das mensalidades, vi que estava muito distante das minhas condições. Então optei pelo curso de Letras, pois de alguma forma manteria o contato com a Literatura e isto me agradava. No segundo governo do Fernando Henrique Cardoso, a rede particular

creceu bastante, como ainda não havia cotas para a entrada na universidade pública o jeito era pagar, até porque a grade de horários do ensino público reduziria em muito minhas possibilidades de trabalhar.

Sempre pensei na Universidade Pública como algo muito distante. Minha mãe trabalhava na casa de uma família que morava em um condomínio em Jacarepaguá. De vez em quando, eu ia lá ajudá-la a lavar o quintal, a molhar as plantas, etc. Ou quando havia festas de aniversário, eu ajudava a servir as bebidas, as comidas e ganhava um dinheiro extra. Eram muito frequentes nestas festas os comentários, as parabenizações porque os filhos daquelas famílias haviam passado no vestibular.

Também era comum, após este feito de passar no vestibular, os rapazes ou as moças ganharem um carro de presente. É claro que os cursos mais cobrados eram Medicina, Engenharia, Odontologia, ou seja, os cursos de maior prestígio na sociedade.

Então, como era que eu ia me meter num negócio desses?

Concluí o curso de Letras em julho de 2001. Fiquei muito empolgado, pois pensava em fazer concurso público. A primeira prova que fiz foi para o magistério da Prefeitura do Rio. Meu nome nem apareceu na listagem. Fiquei muito decepcionado, pois já queria trabalhar, ganhar meu dinheiro!

Minha irmã mais velha quando soube do meu fracasso no concurso, me aconselhou a estudar mais e me falou de uma especialização em Língua Portuguesa na UERJ de São Gonçalo. Lá eu não pagaria a mensalidade como na UERJ do Rio. Fiz a prova e passei em 15°. Era a última vaga. Eu que tinha tanto receio da universidade pública, fiquei quase dois anos por lá “esquentando” meu diploma, como uma colega me disse certa vez. A partir daí comecei a passar na maioria dos concursos que fazia para o magistério. Por que eu tinha medo da universidade pública? Ela não é pública?

Pensando na minha trajetória de formação acadêmica, percebo como é importante a luta do movimento negro para a democratização da Universidade Pública. Pois mesmo sendo muito difícil para os negros entrarem e permanecerem na universidade, hoje isto é uma possibilidade concreta. Converso constantemente com meus alunos acerca do direito deles de pleitearem uma vaga para estudar na universidade pública. Assim como eu pensava, a maioria deles pensa que não é lugar para eles. Quem programou isto em nossas mentes?

Que lógica perversa é essa? Quem não tem dinheiro é que tem de pagar pelos estudos?

Atualmente, como professor da rede pública, presencio diariamente (até quando?!) esta desvalorização da população negra dentro da escola. Por muitas vezes tenho de interromper as aulas em virtude de alunos chamarem os colegas de pele mais escura de

“macaco”, “chorume”, entre outros nomes pejorativos usados para ofender alunas e alunos negros.

Que mecanismos ainda sustentam a permanência do racismo dentro da sociedade brasileira? Dentro da escola?

Motivado por entender a complexidade das relações raciais dentro do espaço escolar, e claro, principalmente, aprender a administrar situações conflituosas frequentes causadas por estas ofensas raciais, resolvi fazer um curso de extensão oferecido pela UFF em 2010, que abordava as relações étnico-raciais dentro da escola.

A aula de abertura foi com a professora Iolanda de Oliveira. Fiquei muito impressionado, pois nunca tinha ouvido ninguém falar sobre relações étnico-raciais com tanta propriedade. Além disso, fiquei imaginando os caminhos que aquela mulher negra tivera de trilhar para conquistar aquela posição de destaque numa sociedade que, historicamente, impõe tantos obstáculos à ascensão social da população negra. O curso foi curto, mas despertou bastante a minha curiosidade e de outros professores que participaram da formação. Neste período, começaram a surgir vários Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs). Me interessei em fazer prova para o Neab do Cefet-RJ, e em 2012, e iniciei lá uma especialização em Relações Étnico-Raciais.

Esta pós-graduação me ajudou muito na organização das minhas ideias sobre como se dão as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Pois antes, eu não tinha argumentos teóricos para defender, por exemplo, a implementação de políticas afirmativas para a população negra e afrodescendente. Outra discussão que me inquietava dentro da escola era o fato de a maioria dos professores ignorarem a Lei 10639/03 (BRASIL, 2003) e até declararem que “há coisas mais importantes para se preocupar”. O curso também me fez perceber as particularidades do racismo brasileiro, a nossa vergonha de assumir isto, uma vez que há uma ideia muito forte de que no Brasil vivemos numa “democracia racial”.

Após concluir a especialização, tive vontade de prosseguir pesquisando as relações étnico-raciais, pois como já disse antes, são poucos os dias de aula em que esta questão não esteja presente, principalmente, na forma de conflitos entre os (as) alunos (as). Ao final do curso, eu pretendia escrever um pré-projeto para o mestrado a fim de entender o porquê de tantas tensões geradas dentro da escola, envolvendo diferenças étnico-raciais.

Mas, ao longo do curso, mudei o tema, pois fiz uma disciplina na especialização que trabalhava com biografias de escritores negros e afrodescendentes problematizando os conflitos étnico-raciais enfrentados por eles em suas trajetórias de vida e em sua produção literária.

Dentro do ensino de Língua Portuguesa, o conhecimento acerca de escritores e escritoras negras é uma lacuna em nossa formação. Somente em 2003, com a criação da Lei 10639/2003, é que se começou a discutir sobre a ausência/presença destes escritores nos livros didáticos.

Em 2007 trabalhei em uma escola pública de Ensino Médio em Belford Roxo, e assim como em outros municípios da Baixada Fluminense, o contingente de negros e afrodescendentes forma a maior parte da população, o que podemos ver facilmente nas salas de aula. Trago esta história, pois não havia percebido o quanto é difícil para a população afrodescendente ter no espelho um reflexo diferente dos estereótipos que foram criados para restringir os planos de ascensão destas pessoas.

Pedi um trabalho para uma turma de 2º do Ensino Médio no qual os grupos escolheriam um/uma escritor (a) negro/afro-brasileiro e pesquisariam sobre a vida e a obra para expor na Semana da Consciência Negra. Na semana seguinte veio uma série de reclamações, pois “não estavam encontrando”, “que estava muito difícil”, etc.

Esqueci que a maioria pesquisaria no livro didático, pois seria o primeiro recurso que teriam em mãos para iniciar a pesquisa, o que restringiria o trabalho.

Então decidi mudar um pouco as atividades: sugeri vários nomes, cada grupo escolheu o seu, e a partir daí eles ampliariam as fontes de pesquisa para incrementarem a apresentação.

Isto deu bons resultados.

O grupo que falaria sobre Cruz e Sousa desenhou uma foto do poeta quando jovem, copiaram de uma foto que circula muito em livros didáticos.

Me mostraram a foto e eu elogiei bastante, pois estava muito caprichado e concluí dizendo que o trabalho do grupo ia fazer sucesso no dia da apresentação.

Alex era o desenhista e ficou alegre com o elogio. Dirigiu-se a mim e disse:

“Aí professor, maneiro!”

“O que, Alex?”- Perguntei.

“É que eu não sabia...”

“Que existia escritor negro?”- emendei.

“É”

Então concluí:

“Por isso que pedi este trabalho, porque assim como vocês não sabiam, muita gente ainda não sabe.”

Como trabalho com Literatura, decidi pesquisar como estes escritores são representados nos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura. São poucos os escritores

negros ou afro-brasileiros presentes em livros didáticos. Além disso, há uma tendência dos autores das obras em omitir dados relativos a pertencimento racial. Vejamos algumas omissões e “equivocos”:

Machado de Assis, não faz muito tempo, foi representado como um homem branco em um comercial da Caixa Econômica Federal, gerando uma série de protestos do Movimento Negro. Após as manifestações, a agência refilmou a peça publicitária com um ator de características afrodescendentes, aproximando-se mais do fenótipo do escritor. Talvez isto ainda seja uma herança do final do século XIX, pois a elite brasileira projetava um país branco. Desta forma, escritores mestiços como Machado passam por um processo de “branqueamento” que vai se manifestar em várias instâncias. Por exemplo, a certidão óbito de Machado de Assis informa que ele era branco. A imprensa ao longo do tempo vai “amenizando” suas heranças fenotípicas africanas.

Alguns livros didáticos mencionam, às vezes, o fato de Machado de Assis ser mulato, outros não trazem nenhuma informação sobre isso, mas no imaginário popular, como ocorreu na propaganda da Caixa, predomina a ideia de que o escritor é branco.

O escritor Lima Barreto, frequentemente, aparece nestas coleções didáticas com sua imagem associada ao alcoolismo e à loucura, na maioria das vezes, fora do contexto que o levou a tais situações. Também é muito recorrente o comentário de que o escritor era criticado por ter “um certo desleixo” com a escrita da norma culta da língua sem problematizar a questão.

Sendo assim, percebemos que a presença de escritores negros e afrodescendentes em livros didáticos não ocorre de acordo com as recomendações feitas pela Lei 10639/2003 a fim de desfazer “equivocos” que desfavorecem a uma discriminação positiva da população negra e afrodescendente uma vez que prevalecem uma série de estereótipos na abordagem do tema.

2. A HISTÓRIA DOS NEGROS NA EDUCAÇÃO

As histórias acima, da escola de hoje, do século XXI, inevitavelmente, dialogam fortemente com a História do negro na Educação no final do século XIX e início do XX em virtude da permanência de alguns fatores que excluía a população negra e afrodescendente de frequentar ou permanecer no ambiente escolar.

Autores como Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves e Petronilha Gonçalves e Silva no artigo “Movimento negro e educação” argumentam que há pontos do nosso passado que podem muito bem esclarecer as origens de graves problemas educacionais que afligem a maioria da camada da população.

Para os autores, nas críticas dirigidas à atual situação da educacional dos negros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua na história brasileira.

Ambos são analisados em obras que tratam da história da educação, em especial aquelas que tentam compreender como as elites brasileiras tentaram equacionar o problema da instrução nas camadas populares. Esta questão teve grande destaque no século XIX, período em que a construção da nação brasileira se colocava para as elites como uma questão central.

Não haveria a possibilidade de erigir-se uma nação sem que, paralelamente, se desenvolvessem estratégias que fortalecessem a instrução pública nas diferentes províncias do Império. Para ingressar no clube dos países civilizados, era necessário que toda a população tivesse acesso às letras, o que fora desconsiderado durante o período colonial, quando, como afirma Abdias do Nascimento (NASCIMENTO, 1940, p.220) “ se proibia o alfabeto nas casas grandes”, inclusive a “descendentes dos fidalgos e dos afortunados portugueses”. Os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e a escrever, de cursar escolas quando estas existiam, apesar de a alguns ser permitido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Neste caso, pensando na “elevação moral” de seus escravos, os jesuítas providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes proibido, todavia, o acesso a instrução média e superior.

Ferreira e Bittar (2000), citados por Gonçalves e Silva, acrescentam que nas escolas, as crianças negras eram submetidas a um “processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizada por um método pedagógico de caráter repressivo que tinha a como objetivo a “modelagem da moral cotidiana, do comportamento social”. Podemos inferir que

alguns casos da escolarização de escravos em escolas jesuítas era mais uma estratégia de controle rígido de seus senhores do que uma instrução com caráter emancipatórios

Para mostrar ao mundo o quanto no Brasil se davam “provas de amor ao progresso e à perseverança na trilha da civilização”, José Ricardo Pires de Almeida publica em 1889 uma obra em francês sobre a história e legislação da instrução pública no Brasil, no período de 1500 a 1889. Na obra o autor destaca que, no Império brasileiro, se assimilara o que havia “de mais completo nas nações avançadas da Europa, adaptando a seu gênio nacional” e destacando o papel de liderança do Brasil na América Latina, o autor revela, que em 1886, numa população de 14 milhões de habitantes, 248.396 eram alunos de estabelecimento de ensino. E, observa que este número não é maior por estarem incluídos na contagem total da população “os indígenas e os trabalhadores rurais de raça” (ALMEIDA, 2000, pp. 17-18).

Gonçalves e Silva apontam que, em outros termos, índios e negros são considerados neste período um enorme entrave à modernidade do país. Acrescentam o argumento de Sidney Chalhoub, para quem esta era uma ideia poderosa, “postulada de forma aparentemente consensual pela classe proprietária na segunda metade do século XIX” (CHALHOUB, 1988, p.103).

Os autores analisam também a função dos cursos noturnos no contexto da educação brasileira. Baseados em estudos de Eliane Teresinha Peres (1995) eles afirmam que, no final do século XIX, a instrução era associada ao trabalho, e ambos eram descritos como atividades indispensáveis a qualquer povo que pretende progredir ou criar civilização. Eram os antídotos mais eficazes contra o crime e o vício. Ambos (instrução e trabalho) e estruturavam um tipo de discurso moralista dirigido às classes populares. O Decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, cria os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte. Este decreto estabeleceu normas de validade nacional, inspirando várias províncias na criação de seus cursos noturnos (PERES, 1995, p.98).

Tendo como público alvo o indivíduo livre e liberto, pode-se inferir que, desde sua origem, as escolas noturnas eram vetadas aos escravos. Este veto caiu em 1879, um ano após a criação dos cursos e adultos, com a Reforma do ensino primário e secundário apresentada pelo próprio Leôncio de Carvalho. Alguns estudos registram que, em algumas províncias, escravos frequentavam as escolas noturnas (BEISIGIEL, 1974; PAIVA, 1987). Já em outras, como a de São Pedro do Rio Grande do Sul, vetava-se completamente a presença dos escravos e dos negros libertos e livres (PERES, 1995, p.101).

Em suma, as escolas noturnas representaram no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu âmago poderosos mecanismos de

exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos).

Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição excludente.

Outro argumento importante dos autores a fim de explicitar melhor o acesso dos negros à educação é quando entrecruzam os eixos exclusão e abandono ao analisarem as crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871. Crianças nascidas de mulheres escravas, a partir desta data, eram livres e deviam ser educadas.

Marcus Vinicius Fonseca (2000) em sua dissertação aborda a educação de crianças, nas duas décadas que antecederam a Abolição. O autor defende a tese de que, neste período, surgiram, no próprio escalão do governo imperial, ideias que defendiam a educação dos libertos como uma medida complementar e necessária à própria Abolição. De acordo com Fonseca, estas ideias foram preconizadas por eminentes nomes do Império. José de Alencar, o grande indianista, à época, deputado e totalmente contrário à Lei do Ventre do Livre. O escritor opunha-se a aceitar a ideia de libertar o cativo antes que este fosse educado ou, nas palavras dele “fosse redimido da ignorância, do vício, da miséria e da animalidade” (FONSECA, 2000, p.36). O ilustre historiador e jurista Perdigão Malheiros, também era outro defensor de uma educação que preparasse os negros escravizados para a liberdade.

Analisando os escritos do eminente doutrinador do Império, Fonseca destaca uma passagem muito importante da obra *Escravidão no Brasil*, na qual Perdigão Malheiros recomenda o tipo de educação, que visão dele, prepararia os escravos para a liberdade (idem, p.32). Deveria ser uma “educação moral e religiosa”, sem se descuidar “de uma educação profissional”, que que garantisse aos libertos um ofício do qual pudessem “manter a si e a família, caso a tivessem”(MALHEIROS, 1837 apud GONÇALVE & SILVA, 2000, 136).

A cargo de quem ficaria esta tarefa de educar estas crianças?

Um projeto de lei de 1870 tentou responder a esta demanda, ao decretar que os senhores de escravos ficariam obrigados a criar e a tratar as crianças nascidas de mães escravas, devendo oferecer-lhes, sempre que possível, instrução elementar. Em compensação os libertos permaneciam em poder e sob a autoridade dos proprietários de suas de suas mães. Apesar de o projeto de lei conservar o direito de propriedade do senhores de escravos, causou muita animosidade, pois feria frontalmente seus princípios, uma vez que a educação concedida aos escravos poderia representar uma mudança efetiva na condição dos sujeitos emancipados do cativeiro (FONSECA, 2000, p. 39).

Para Fonseca, o descontentamento dos senhores de escravos era tão grande que ameaçava a aprovação da Lei do Ventre Livre, o que levou a uma complexa negociação entre políticos e parlamentares, dando origem, assim, a Lei 2040 em setembro de 1871. A nova versão do projeto eximia de “qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas (FONSECA, 200, p.40). Seriam educadas agora somente aquelas crianças que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro. Diz o texto da lei que “o governo poderá entregar a associações por ele autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados de poder destes em virtude [...] de maus tratos” . Na falta dessas associações ou estabelecimentos criados para esta finalidade, essas crianças seriam enviadas a pessoas designadas pelos Juízes de Órfãos, que se encarregariam de sua educação.

Portanto, foi, no calor desse debate, que o governo, através do Ministério da Agricultura, passou a destinar recursos e estabelecimentos públicos com o objetivo de atender à educação de ingênuos e libertos. Esta medida, como declara Fonseca passou a vigorar a partir de 1872, ou seja, um ano após a promulgação da Lei do Ventre Livre (FONSECA, 2000, p. 53). Além da capital, seis províncias acolheram os estabelecimentos supracitados: Piauí, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Ceará e Pará (FONSECA, 2000, p.155).

Gonçalves e Silva indagam: em que resultou essa política engendrada pelo Ministério da Agricultura? Segundo eles, a documentação e os últimos estudos nos mostram que os proprietários de escravos não entregaram as crianças ao Estado, nem tampouco as educaram. O registro de matrículas de crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, entre 1871 e 1885, apresentado no relatório do Ministério da Agricultura de 1885, revela que, na capital e nas 19 províncias, o contingente de matriculados chegava a 403.827 crianças de ambos os sexos. Deste total, apenas 113 foram entregues ao Estado mediante indenização no mesmo período.

Os autores argumentam que os dados acima são fortes indícios do abandono a que foi relegada a população negra no que se refere à educação escolar. Por parte do Estado, houve, na segunda metade do século XIX, uma iniciativa concreta que, se fosse correspondida à altura, poderia ter mudado a condição educacional na qual os negros ingressaram no século XX.

Então, por que, apesar da existência de uma lei garantindo a educação das crianças negras e livres, estas foram consentidamente excluídas dos processos de escolarização? Para

os articulistas, o Estado assistiu passivamente à precarização moral e educacional destas crianças.

Além disso, defendem que parte da resposta para esta questão está na própria Lei do Ventre Livre. . No item 1 de seu parágrafo 1º, facultava-se aos senhores o direito de explorar o trabalho das crianças libertas até a idade de 21 anos. Ficou patente que foi exatamente isto que eles fizeram em larga escala. Tal atitude pode ser interpretada como mais um dos paradoxos gerados no interior de uma sociedade escravocrata. Kátia Mattoso, citada por Gonçalves e Silva, nos mostra que nada mudou na vida dos libertos, pois, segundo ela, foram jogados novamente na escravidão (MATTOSO, 1988), ainda que o tipo de vínculo com o senhor mudasse, deixasse de ser o de escravo e passasse a ser, por exemplo, o de tutelado. Ideia que é corroborada por Fonseca quando diz que ter deixado as crianças negras e livres em poder dos senhores foi condená-las a “receber o mesmo tratamento dispensado aos escravos e, conseqüentemente, a mesma educação”. Ou seja, aquela educação que se guiava pelo chicote (FONSECA, 2000, p. 37).

A interdição histórica da população negra aos espaços escolares nos séculos XIX e XX, demonstrada nos estudos supracitados, me faz refletir que a educação brasileira poderia ter dado outros rumos para a nação brasileira. Porém, o que vimos foi um sistema de seletividade entre negros e brancos, que gerou outras interdições à população negra, acarretando para várias gerações de afrodescendentes uma série de prejuízos sociais, econômicos e políticos.

No século XXI, o país não tem um aparato de leis que interdita a entrada dos negros na escola, entretanto, no que diz respeito à permanência, mesmo após um século pós Abolição, o espaço escolar ainda é um ambiente hostil para os negros.

2.1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES: O PASSADO AINDA PRESENTE

Jamyres, Wallace e Ana Clara entre outros alunos me inspiraram reflexões que dão base à minha pesquisa de mestrado. Ressalte-se que considerando o padrão do IBGE eles seriam classificados como negros, que seriam a soma de pretos e pardos.

As histórias deles envolvendo questões étnico-raciais dentro da sala de aula me fizeram refletir sobre como o preconceito racial pode produzir desigualdades sociais.

Começo com a menina Jamires, pois a história dela destoa um pouco das outras histórias no que diz respeito a como lidar com situações em que os conflitos têm em sua

origem questões étnico-raciais. Jamires foi minha aluna no 7º do ensino fundamental, ela usava tranças nagô, fato que gerou uma das confusões que me fizeram interromper a aula. A cena é a seguinte:

Eu copiava a atividade no quadro quando ouvi Jamires aos gritos insultando um colega. Pedi aos dois que parassem para que a aula pudesse prosseguir. De repente, tive de correr para o fundo da sala para separar uma briga entre Jamires e Daniel, na verdade, ela o esmurrava com todas as suas forças, pois o colega desde cedo estava chamando-a de “cabelo de macarrão”, provável referência aos dreads. Separei-os e os conduzi à coordenação porque houve agressão física e quando isto ocorre temos descer com os alunos.

A coordenadora o advertiu e disse-lhe que ia chamar seu responsável, pois aquela não era a primeira vez que recebia queixas do jovem. Jamires também foi advertida e aconselhada a se dirigir aos professores sempre que algo parecido ocorresse, em vez de agredir o colega.

Comentei com o Daniel que aquela brincadeira dele com o cabelo da colega era preconceito. Ele imediatamente me respondeu: “Eu não sou racista, o meu padrasto é negro!”. Em outra ocasião tive de juntar duas turmas em virtude da falta de um professor. Mais uma vez as tranças de Jamires (Figura 1) lhe renderam mais um embate.



Figura 1: Jamires e Victor Hugo (em pé) apresentando uma “invenção” para deficientes visuais identificarem os diferentes ritmos musicais, em oficina do CCB(2014), na Exposição "Da Vencis do Povo" do artista chinês "Tsai Guo-Chang". Foto do autor

Distribuí um texto para leitura e fui para o quadro passar as atividades. Estava escrevendo quando escutei bem baixinho a pergunta “Você veio da África?”. Fingi que não havia escutado e deixei para ver o que ia acontecer. Luis Felipe fez a pergunta pela segunda vez, agora um pouco mais audível “ Ô garota, você veio da África?”.

Esta pergunta me intrigou quando feita foi e até hoje me inquieta. Como é que um garoto de treze anos sabe que pode ofender alguém com uma pergunta como esta?

Antes que Jamires respondesse, me virei e perguntei ao Luis Felipe: “O que você perguntou a ela?”. Imediatamente ele respondeu: “Nada!”. A resposta dele confirmou a minha desconfiança: esta pergunta é irmã de outras que são utilizadas na escola para “zoar” os alunos negros e afrodescendentes. Então, eu disse a ao Luis Felipe: “Eu ouvi muito bem o que você perguntou à colega. Você perguntou se ela veio da África, não foi? Se você disse isso por causa das cores dos dreads, você está enganado, estas cores são da bandeira da Jamaica. A Jamires não veio da África, porém, os bisavós dela assim como os seus, os meus e os de vários colegas da turma vieram, pois somos todos afrodescendentes.

E completei fazendo-lhe uma pergunta que costumo fazer nestas situações: “Por acaso você é branco?”

Ao longo das orientações do mestrado juntamente com o grupo de pesquisa, descobri o quanto esta pergunta é policialesca e maniqueísta e não ajuda em nada o combate ao racismo. Eu não havia percebido que, quando faço este questionamento, passo a impressão de que é “natural” pessoas brancas fazerem comentários preconceituosos.

Jorge Larrosa (2014) me ajuda a seguir com minhas inquietações e não desistir diante de minha incapacidade de lidar com estas questões ao afirmar que *se a linguagem da crítica elabora a reflexão do sujeito sobre si mesmo a partir do ponto de vista da ação, a linguagem da experiência elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão* (LARROSA, 2014, p. 68).

Hoje fico muito atento nestas situações para não repetir esta pergunta ou nenhuma outra que tenha o mesmo sentido.

Afirmo acima que a menina Jamires destoa dos outros colegas, pois, apesar de sofrer constantes ataques aos seus cabelos, aparentemente, isto não atrapalha o desempenho dela na escola. Porém, mesmo com toda a sua autoestima, o racismo machuca como nos mostra a aluna em um texto em que ela trata disso, o título é “Na verdade ninguém sabe”,

“O preconceito é uma coisa muito, muito má, quem é preconceituoso não tem ideia da dor de quem sofre preconceito, até quem sofre preconceito não sabe direito o que está sentindo, é uma dor muito forte, uma mágoa, uma sensação inexplicável, você começa a se fazer perguntas dolorosas e que você sabe que não têm resposta”[...] (JAMIRES PESSANHA, 18 de novembro de 2015).

Entre socos e lágrimas Jamires segue com um bom desempenho na escola, e o preconceito não a impede de frequentar a escola.

Mas cada um/uma reage de uma forma.

Wallace era aluno do 1º ano. Viera transferido de outra escola para estudar no Marechal Rondon, onde dou aulas para turmas do Ensino Médio. Notei que ele faltava muito às aulas, aparecia na escola uma semana e sumia na outra.

Um dia entrei em sala e a turma conversava sobre a festa de Halloween e cada aluno comentava sobre como seria a fantasia, etc. Até o Wallace estava animado na conversa, até que uma colega olhou para ele e fez o seguinte comentário: “Esse menino aí não vai nem precisar de roupa na festa”. Provavelmente, a jovem fez uma associação entre a cor da pele do Wallace e a cor do tecido da fantasia. Logo após a frase, vieram as risadas, o que, é claro, não agradou nem um pouco quem estava sendo alvo delas. Interrompi a conversa, dizendo-lhes que não achava graça nenhuma na brincadeira. Wallace não disse nada, apenas calou-se. Mas dava para ver nos olhos dele o incômodo com tal situação. Coincidência ou não, não o vimos mais no 3º bimestre. Entrou para a listagem dos desistentes.

Será que já tinha sido alvo de “brincadeiras” semelhantes na escola de onde veio? Até que ponto isto o desmotivava a frequentar as aulas?

Ana Clara assim como Wallace era aluna do Ensino Médio. Era bastante alta para os seus dezesseis anos, dificilmente se livraria de ser chamada de “negona” pelos colegas, o que tolerava aparentemente numa boa. Além disso, de vez em quando alguns colegas diziam que “ela jogava pipoca nas pessoas”. Nunca me senti à vontade para perguntar a ela o que aquela frase significava, mas desconfio que possa ser uma referência a alguma prática de religião de matriz africana.

Um dia separei a turma em grupos para fazer uma atividade na qual usariam o livro didático. Dois alunos de um grupo começaram a rir da Ana Clara dizendo que ela estava no livro. Estavam comparando a colega a uma imagem do século XIX em que uma criança faz sua babá negra de montaria. Quando Ana viu a imagem, saiu de sala gritando: “Eu não dou confiança para esses favelados!”. Neste dia ela não estava a fim de tolerar aquelas “brincadeiras”.

Como aquela babá negra naquela cena de subalternidade era ela? Um século não foi suficiente para tirar esta marca? Até quando os negros terão de “tolerar” tais brincadeiras?

Isto custou aos colegas um registro no livro de ocorrência e a inimizade declarada de Ana Clara.

3. O PROCESSO DA ESCRITA COMO FONTE DE APRENDIZAGEM: A BUSCA DE SI

(...)

Prosa e verso são simples instrumentos de transmissão do Pensamento. E, quanto a mim, se me fosse dado organizar, criar uma nova forma para essa transmissão, certo que o teria feito, a fim de dar ainda mais ductilidade e amplidão ao meu Sonho. Nem prosa nem verso! Outra manifestação, se possível fosse. Uma Força, um Poder, uma Luz, outro Aroma, outra Magia, outro Movimento capaz de veicular e fazer viver e sentir e chorar e rir e cantar e eternizar tudo o que ondeia e turbilhona em vertigens na alma de um artista (SOUSA, 2008. p. 492).

Completei um ano no Curso de Mestrado e desde que entrei, sempre fico me questionando sobre as inquietações que me acompanham desde então. Embora tenha enfrentado muitas dificuldades na tentativa de aprender a dar os primeiros os passos como pesquisador, tenho crescido muito nesta luta diária e constante. Quando escrevi o projeto para ingressar no Mestrado, jamais pensei que ouviria como recomendação “estar implicado com a escrita” como foi observado depois pelo professor José Valter Pereira (Filé), meu orientador. Jorge Larrosa também trouxe uma grande contribuição para minhas inquietações ao declarar que

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou pela desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2014, pp.17-18).

A partir daí, estou tentando estabelecer outra relação com a escrita e tenho me indagado se sou capaz de escrever assim, de ousar no sagrado espaço da escrita. Além disso, tem sido muito desafiador fazer parte do grupo de pesquisas, pois a proposta de construção coletiva do conhecimento exige de todos nós compromisso, honestidade e humildade ao avaliarmos e termos nossos textos avaliados. Penso que isto dá uma legitimidade muito grande ao trabalho de cada um.

Neste processo, já pude perceber mudanças muito significativas no meu projeto em consequência das intervenções, não só do orientador como de todo o grupo. É espantoso pensar como agora estou implicado no projeto, embora no início tenha sido muito conflitante, uma vez que esta escrita implicada também nos obriga constantemente a lidar com nossas limitações. Até aonde eu posso ir?

Por isso hesitei muito para falar de meu avô materno, por ele ter prometido expulsar minha mãe de casa se ela se envolvesse com homens negros. Logo me veio à mente aquela fala recorrente na boca de alguns brasileiros: “Tá vendo, os negros são os próprios racistas!” Entretanto, ao longo das orientações, fui percebendo que o racismo não é uma questão de um indivíduo, de uma família e sim um problema da sociedade brasileira que por muito tempo adiou o debate sobre as relações étnico-raciais agravando ainda mais as desigualdades entre brancos e não brancos.

Penso que estou começando a compreender um pouco o que seria a escrita como espaço de aprendizagem, pois no processo de reescrita do meu projeto pude recuperar algumas narrativas que me fizeram refletir sobre como as questões étnico-raciais estão presentes em minha trajetória e de outras pessoas com as quais convivi. E como vamos, às vezes, até sem perceber, naturalizando o racismo, o preconceito e a discriminação tanto em espaços públicos como privados.

E realmente não havia me dado conta do quanto é importante, já que pretendemos nos tornar pesquisadores, passar a nossa história a limpo a fim de sabermos como lidamos com as relações étnico-raciais ao longo de nossa vida, uma vez que pleiteamos o título de mestres no assunto.

Quem sabe assim, começamos a descobrir como diz meu orientador “como chegamos a ser o que somos”. Talvez seja um início para desvendarmos os mil e um disfarces do racismo, e a partir daí construirmos táticas para minarmos sua capacidade de se renovar.

Entretanto, a tarefa não é fácil, pois o “exercício de desnaturalização” do olhar é árduo, nas palavras do professor José Valter, “somos produtos da boa educação”. Sendo assim, nós, que estamos dando os primeiros passos na pesquisa, temos de fazer um esforço muito grande para nos desvencilharmos das lentes com as quais aprendemos a enxergar o mundo.

No primeiro texto que comecei a escrever já pude perceber que, apesar da vontade que tenho de lutar contra o racismo, tenho de fazer um exercício crítico constante a fim de não cair em esparrelas, principalmente quando tratamos de relações étnico-raciais no Brasil.

3.1. A FIGURA DO CAVALO SELVAGEM

A metáfora acima me remete ao tempo em que morei na roça com um tio por parte de mãe. Aconteceu de alguém ficar doente e havia a necessidade que ir até uma fazenda próxima avisar ao médico ou algo que o valha. Na ocasião, estávamos eu e meu tio, não lembro bem porque havia poucas pessoas no lugar. Mas o fato é que ele teve de ficar com o doente e, às pressas, selou um cavalo para que fosse até a fazenda, não sei porque mas uma cena que ficou gravada na memória foi a frase do meu tio Adailton: “Não solte as rédeas do cavalo, senão você vai cair”. Mas o que seria da vida se não fossem as surpresas, os fatos inesperados? É claro que em algum momento soltei as rédeas do cavalo, claro que, não intencionalmente, seria muita coragem para pouca idade. Soltei as rédeas e para quem anda ou já andou a cavalo sabe o que isto significa: o cavalo saiu em disparada como um raio. Me agarrei a sela com todas as minhas forças de criança. Sem dúvida, meu coração chegou primeiro ao destino, de tanto que ele palpitou, do tanto que tentei controlar o medo de cair no chão e ainda ser pisoteado pelo animal. Carambaaaaa!! Cheguei à tal fazenda, não sei se posso dizer são e salvo, pois até hoje tenho esta história grudada na cabeça e ainda sinto aquela sensação angustiante de que cairia a qualquer momento.

O que esta história está fazendo aqui? Ela e outras fazem parte de um grupo de fantasmas que começam a nos perseguir depois que começamos a pensar na pesquisa, principalmente, quando procuramos a nossa implicação no texto. Desconfio que aconteça algo parecido com as colegas do grupo de pesquisa.

Então, voltando à historinha do cavalo desenfreado, é uma metáfora que começou a me perseguir depois de trabalharmos vários textos que problematizam a escrita acadêmica, outras possibilidades de escrita, etc. no grupo de pesquisa.

Pelos debates e pelas conversas que tive com as companheiras do grupo, foi um impacto inicial que a princípio nos descentrou, nos tirou de nossa zona de conforto. Será que cheguei a conclusões equivocadas? E se alguém desautorizar a minha fala?

Minhas primeiras impressões sobre as conversas/orientações com o professor José Válder Pereira foi como se ele, parecido com o que fez meu tio Adailton, só que de forma mais radical, quisesse que nós, seus (suas) orientandos (as), montássemos cada um (a) em seu cavalo selvagem sem sela e sem rédeas e não nos sentíssemos apavorados. Me parece uma imagem um tanto brejeira para pensar uma pesquisa, entretanto, ela não para de me perseguir. Acho que é a imagem que tenho no momento do que foi debatido e dos trabalhos que estão sendo produzidos por todo o grupo de pesquisa.

Acredito que a metáfora acima seja o meu inconsciente tentando dar conta de minha insegurança ao tentar desenvolver a pesquisa na forma de ensaio. E o tal cavalo selvagem me traz ao mesmo tempo as ideias de liberdade e disciplina. Paradoxal?

Penso que o ensaio nos possibilita a liberdade de criação, de contestação, de seguir caminhos distintos, entretanto, não nos enganemos, o risco de queda é iminente.

Minha insegurança dialoga com Larrosa, pois ele esclarece que:

Falar (ou escrever) na primeira pessoa não significa falar de si mesmo, colocar a si mesmo como ou conteúdo do que se diz, mas significa, de preferência, falar (ou escrever) a partir de si mesmo, colocar a si mesmo em jogo no que se diz e no que se pensa, expor-se no que se diz e no que se pensa (LARROSA, 2014, p.70)

Quem está disposto a soltar as rédeas da pesquisa e pegar depois? Isto exige do pesquisador muita disciplina. E se ainda cairmos? O Filé já nos alertou: “Aí é outra história pra contar”.

3.2. REVISÃO DA LITERATURA

Na revisão de literatura encontrei poucos trabalhos que tivessem como tema “a presença de escritores/escritoras afrodescendentes e sua obra em livros didáticos do ensino médio”. Portanto, parti de alguns trabalhos que, mesmo não tratando diretamente de literatura afro-brasileira em livros didáticos, de alguma forma se relacionam com minha pesquisa, pois problematizam a presença de racismo ou estereótipos sobre o negro em materiais didáticos.

Selecionei para análise duas dissertações e uma tese que se relacionam direta ou indiretamente com o tema de minha pesquisa. As duas dissertações são:

Relações raciais no livro didático público do Paraná (2011) de Tania Mara Pacifico e As relações étnico-raciais no livro didático da Educação de Jovens e Adultos :implicações curriculares para uma sociedade multicultural (2011) de Karla de Oliveira Santos. As duas pesquisadoras chegam a conclusões muito parecidas no que diz respeito às relações étnico-raciais no livro didático:

Pacifico (2011) ao analisar livros Educação Física e Língua Portuguesa indica *que de forma geral somente o livro de Educação Física atende, parcialmente e com contradições internas às definições legais sobre Educação das Relações Étnico-Raciais*. A autora conclui

que foram analisadas formas simbólicas que naturalizam o homem branco como representante da humanidade que estigmatizam a personagens negros(as), em especial à mulher negra; que silenciam sobre a presença negra; sobre a história e cultura africana e afro-brasileira; sobre os processos de discriminação e desigualdade racial.

Santos (2011) pesquisando relações étnico-raciais em livros para Jovens e Adultos identificou a dificuldade de incorporação da pluralidade e da alteridade de forma positiva no currículo oficial e especificamente no Livro Didático, limitando às questões étnico-raciais à submissão do povo negro, estereotipia e discriminações. Esse artefato possui uma significativa importância nas práticas curriculares e precisa ser reconstruído sobre a ótica de visibilidade do diverso. A autora finaliza afirmando que a desmistificação do mito da democracia racial no Brasil, o respeito às diferenças e a dignidade humana e a contemplação da diversidade nas práticas curriculares, são desafios postos à escola de Educação de Jovens e Adultos uma vez que estes sujeitos são, vivem e convivem com a diversidade.

A tese Afrobetizar: Análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de Literatura para o Ensino Médio (2011), de Fabiana de Lima Peixoto, analisou cinco livros didáticos de literatura para o Ensino Médio, com o intuito de investigar os motivos e as consequências da quase total ausência da produção literária em que vozes negras articulam sentidos sobre sua própria condição social e sobre o racismo na sociedade brasileira. Peixoto (2011) observou que, de uma maneira geral, há a ausência da questão étnico-racial do escopo de discussão no conteúdo literário desses manuais. Para a autora, este silenciamento se concretiza de diversas formas, sendo relevante a estratégia metodológica da omissão de textos literários em que escritores afro-brasileiros considerados canônicos no modelo tradicional de história literária, dentre eles Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto, debruçaram-se sobre a subalternização dos descendentes de africanos. Além disso, também há tendência de abordar a temática das relações étnico-raciais, a partir da produção literária em que o negro é colocado como objeto de representação, acabando por reproduzir imagens estereotipadas e, muitas vezes, negativas desse grupo étnico-racial.

3.3. CONTEXTUALIZAÇÃO

Para o cânone oficial relativo ao Simbolismo² na Literatura Brasileira, o catarinense João da Cruz e Sousa é considerado o maior expoente deste estilo literário, ao lado do poeta mineiro Alphonsus de Guimaraens. Entretanto, a consolidação de um juízo estabelecido favoravelmente à obra de Cruz e Sousa não se deu imediatamente à publicação de seus primeiros livros. Intelectuais renomados do período, como José Veríssimo e Araripe Júnior fazem uma avaliação preconceituosa do ponto de vista artístico e racial, quando escrevem sobre a publicação de *Missal e Broquéis* no ano de 1893. Sobre *Missal*, Araripe Júnior dizia ser um livro de prosa cadenciada e, quanto à técnica, de gênero semelhante ao das *Canções Sem Metro* de Raul Pompéia. Porém, o que prevalecerá da crítica literária será a análise pautada na suposta superioridade branca, que naquele período fazem parte do pensamento da maioria dos intelectuais brasileiros.

Podemos perceber pelo exposto acima, que apesar de todo o talento de Cruz e Sousa, ele não consegue se desvencilhar das garras do “racismo científico” da elite brasileira do século XIX.

O poeta Cruz e Sousa, tema de nosso estudo, ilustra muito bem como se dá o racismo no Brasil. Apenas em 1940, o artista saiu da marginalidade artística e veio a integrar o cânone literário, por intermédio do sociólogo francês Roger Bastide (1943), que realizou estudos sobre poesia afro-brasileira no país. Entretanto, paradoxalmente, Bastide tirou Cruz e Sousa do abismo do desconhecimento, mas também cristalizou a ideia do poeta negro “obcecado pela ideia de se tornar branco”. Este é o principal estereótipo presente em alguns livros didáticos editados antes da Lei 10639/2003. Embora alguns escritores negros passem a integrar os livros didáticos como canônicos, porém podemos notar ainda a presença das falsas teorias raciais do século XIX, contribuindo assim para criar uma ideia de eterna inferioridade dos negros.

O poeta não se rendeu à elite racista com a qual conviveu, mesmo tendo enfrentado todas as adversidades, pelo contrário, manteve-se sempre fiel a seus princípios.

No entanto, João da Cruz e Sousa é um desconhecido para a maioria dos estudantes brasileiros. Muitos alunos se surpreendem ao descobrirem que há escritores negros, pois nos

² Movimento literário surgido na França do final do séc. XIX como reação ao parnasianismo e ao naturalismo, distinguindo-se pela visão de mundo subjetiva, simbólica e espiritual, pela atitude entre reflexiva e afetiva, pela valorização da musicalidade verbal, da sugestividade e sutileza estética (AULETE, 2011)

livros didáticos o comum é aparecerem imagens de negros submetidos a trabalho escravo ou sofrendo castigos físicos.

Acredito que a história de vida e a obra de Cruz e Sousa podem contribuir na luta contra as desigualdades sociais brasileiras que atingem mais os negros e afrodescendentes, sobretudo, no que diz respeito à afirmação de suas identidades e valorização de sua autoestima.

Portanto, a presente pesquisa, de caráter bibliográfico, investigará a vida e a obra do poeta João da Cruz e Sousa, bem como sua experiência enquanto intelectual negro na cidade do Rio de Janeiro do final do século XIX. Além disso, o estudo também pretende verificar a aparição do autor em livros didáticos do Ensino Médio, após uma década da Lei 10639/2003.

Para dar sequência à pesquisa, recorrerei a autores como Raimundo Magalhães Júnior, Antônio Cândido, Andrade Muricy, Alfredo Bosi, Paulo Leminski, Ivone Daré Rabello, entre outros.

4. AJUSTANDO OS RUMOS DA PESQUISA

Sobre Exu teu hálito
no fundo da minha garganta
lá onde brota o
botão da voz para
que o botão desabroche
se abrindo na flor
do meu falar antigo
por tua força desenvolvido

(ABDIAS DO NASCIMENTO, 1981 apud CAMPOS, 2011)

Começo dizendo que esta pesquisa inicialmente tinha por objetivo abordar a presença do poeta João da Cruz e Sousa em manuais didáticos do Ensino Médio, considerando que o poeta desde o final do século XIX, quando fez sua estreia literária em 1893 na Capital Federal, sofreu uma crítica baseada, sobretudo, em ideias racistas da elite intelectual do período, liderada por Araripe Júnior e José Veríssimo. Neste período, o poeta passava muitas dificuldades financeiras na Capital e o lançamento dos livros *Missal* (Figura 2) e *Broqueis*, além de ser um sonho realizado, talvez amenizasse a situação de penúria em que vivia o escritor. Porém, a crítica literária será avassaladora como veremos a seguir. Começamos pela análise de Araripe Júnior:

“O fato mais interessante que ocorreu durante o ano passado no acampamento das letras, foi a tentativa de adaptação do decadismo à poesia brasileira. A responsabilidade desse cometimento cabe a Cruz e Sousa. O “*Missal*” é um livro de prosa cadenciada, e, quanto à técnica, posto nas mesmas cordas, em que Raul Pompéia, aqui há tempos, ensaiou as “*Canções sem metro*”. Entre as *Canções sem metro* e a obra do poeta catarinense, há uma grande diferença determinada desde logo pela raça e pelo temperamento de cada um. Raul Pompéia possui a acuidade dos psicólogos da nova geração e um espírito profundamente inclinado à filosofia sugestiva [...] Cruz e Sousa, porém, anda em esfera muito diferente. De origem africana, como já disse, sem mescla de sangue branco ou indígena, todas as qualidades de sua raça surgem no poeta em interessante luta com o meio civilizado que é o produto da atividade cerebral de outras raças. A primeira consequência desse encontro é a sensação de “*maravilha*”. Cruz e Sousa é um maravilhado. No Brasil, grande quantidade de mestiços tem aparecido e brilhado, tanto nas letras e nas artes, como na política e na administração; negros, porém, sem mescla é o primeiro que sés torna notório pelo talento.” [...] (ARARIPE JR., 1963, op.cit. pp, 146-148).

Apesar de a análise estar impregnada de teorias raciais, que proclamavam a superioridade da raça branca, este será o único crítico a perceber algum talento no poeta desterrense, ainda em vida. Mesmo notando algumas qualidades no poeta negro, Araripe Jr.

adverte que a literatura é um “**produto cultural de outras raças**”. Mais dura ainda que a análise acima, será o texto de José Veríssimo sobre o mesmo livro

“É um amontoado de palavras, que dir-se-iam tiradas ao acaso, como papelinhos de sortes, e colocadas umas após outras na ordem em que vão saindo, com raro desdém da língua, da gramática e superabundante uso de maiúsculas. Uma ingênua presunção, nenhum pudor em elogiar-se e, sobretudo, nenhuma compreensão, ou sequer intuição do movimento artístico que pretende seguir, completam a impressão que deixa este livro em que as palavras servem para não dizer nada (Apud: MAGALHÃES JUNIOR, 1961).



Figura 2: Cruz e Sousa e o livro Missal.

Fonte: <http://denisemiletto.blogspot.com.br/p/simbolismo.html>

Durante muito tempo, a obra de Cruz e Sousa ficará refém do juízo de valor dos críticos acima, principalmente porque o poeta ousava quebrar alguns paradigmas estabelecidos pela sociedade. Primeiro, o fato de um negro querer “invadir” a catedral sagrada das letras, pois a Ciência dizia que isto “*é o produto da atividade cerebral de outras raças.*”, então como ele ousava contestar as teorias científicas? Segundo, como se atrevia a arranhar a bela vitrine parnasiana que tão bem atendia aos anseios nacionalistas da época?

Em 1940 Cruz e Sousa voltará ao cenário nacional por intermédio do sociólogo Roger Bastide que realiza um estudo intitulado “Quatro estudos sobre Cruz e Sousa” e o compara a Mallarmé, equiparando-o aos grandes poetas da literatura universal. Apesar de Bastide resgatar o poeta negro da marginalidade literária e dar projeção internacional à obra

cruzsousiana, várias gerações de críticos e biógrafos adotarão como verdade absoluta a tese da “nostalgia do branco”. De acordo com o sociólogo, Cruz e Sousa vinculara-se ao Simbolismo- um estilo literário essencialmente “nórdico” e “aristocrático”- com o objetivo de “ocultar as suas origens, de subir racialmente, de passar, ao menos em espírito, a linha de cor” (BASTIDE, 1979, p. 159). Assim, paradoxalmente, se por um lado, o poeta passa a fazer do cânone da literatura, por outro ficará estigmatizado como o “negro obcecado” por se tornar branco.

Um bom exemplo da permanência da “nostalgia do branco”, ainda no século XXI, é o livro didático Português (Série Novo Ensino Médio)³ de 2003 em que a abertura do texto sobre Cruz e Sousa apresenta-o como “Um dos maiores poetas do Simbolismo mundial...” e logo a seguir afirma “Outra constante em sua obra é o fascínio pela cor branca, vista ora como simbolização da pureza, ora como manifestação de seu complexo racial e o desejo de acesso ao mundo dos brancos (MAIA, 2003, p.320). Além disso, na página 321, nos dados biográficos traz a informação de que o poeta era “filho de escravos”, dado que não procede e reforça os estereótipos sobre a população negra ao criar esta falsa sinonímia negro/pessoa escravizada.

Desta forma, em meu projeto, inicialmente, eu pretendia pesquisar como Cruz e Sousa aparecia/ ou não em livro didáticos do Ensino Médio e se a promulgação da Lei 10639/2003 havia influenciado na produção do livros didáticos como preconiza o princípio “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações” quando recomenda que a

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004, p. 14).

Entretanto, ao longo das orientações e dos encontros com o Grupo de Pesquisa, e após o exame de Qualificação, as contribuições foram me ajudando a reescrever o projeto de forma que aparecesse minha implicação com o tema. O Filé me chamou a atenção para o fato de eu não estar presente no projeto e comentou também acerca das dificuldades das pessoas em contarem suas próprias histórias, assunto no qual deveríamos ser especialistas. Além disso, o

³ Maia, João Domingues. **Português – Série Novo Ensino Médio**. vol. único. 10ª edição, São Paulo, 2003.

grupo trouxe relevantes contribuições, pois nos encontros pude aprofundar minhas reflexões a respeito da complexidade que envolve as relações étnico-raciais brasileiras. Pude perceber o desconforto de alguns colegas do grupo de pesquisa como a dificuldade da Maria de lidar com estas questões uma vez que isto colocava a sua família no centro do debate, assim como ocorreu comigo, quebrando assim a clássica separação sujeito/objeto defendida pela ciência moderna. Também o fato de a colega Elô se sentir “desautorizada” para pesquisar uma questão que alguns grupo reivindicam ser “exclusivamente” dos negros. Ou a colega Tais, que é de uma família negra de classe média, ser “orientada para ser a melhor da turma”. Por fim, a banca também me recomendou que eu trouxesse mais da história e da obra de Cruz e Sousa para o meu texto a fim de enriquecer a pesquisa. A observação da professora Amparo de que a Literatura na minha pesquisa aparecia como um dispositivo para discutir relações étnico-raciais na Educação e a leitura atenciosa da professora Mailsa que viu no meu trabalho uma ética Ubuntu, no qual “aparecia várias vezes” o “sou porque nós somos”, em virtude do encontro da história de Cruz e Sousa, as narrativas de meus alunos e a minha própria história. Tudo isto contribuiu para as modificações que culminaram neste ensaio “João da Cruz e Sousa e outras narrativas do racismo brasileiro”.

Realmente, não faria sentido um afrodescendente tratando de um tema como racismo, “olhando de fora” e tão distante, ou seja, lá no século XIX, pois para nos aproximarmos da complexidade que envolve o racismo brasileiro, temos de “olhar de dentro” e não como um mero “objeto de pesquisa”. Ao longo do processo de pesquisa fui me dando conta de que não há como os brasileiros, sejam brancos ou afrodescendentes tratem das relações étnico-raciais, do racismo com “distanciamento”, pois esta é uma questão que está no centro da formação da sociedade brasileira e é um fator considerável na produção e reprodução de desigualdades que atingem, principalmente, a população negra e afrodescendente. Ou nas palavras de Carlos Eduardo Ferrazo, “Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem estudos “com” os cotidianos (FERRAÇO, 2003, p.160)

Então, talvez, ao entramar a minha narrativa, a do poeta João da Cruz e Sousa e as narrativas de meus alunos, este ensaio possa trazer alguma contribuição para pensarmos as relações étnico-raciais, sobretudo, dentro do espaço escolar, pois mesmo depois de mais de uma década de existência da Lei 10639/2003, as relações étnico-raciais ainda não estão na ordem do dia na maioria dos currículos da escola brasileira.

No enredamento das narrativas mencionadas acima, apesar da diferença espaço-temporal que as separa, busquei os possíveis diálogos que me ajudaram a problematizar as seguintes questões:

Como o racismo ainda se mantém e se atualiza no cotidiano escolar?

De que forma o preconceito, o racismo e a discriminação se materializam na produção de desigualdades dentro do ambiente escolar?

Desta forma, este estudo dialogou com autores como Muniz Sodré (2010; 2000), Kabengele Munanga (2010), Nilma Lino Gomes (2003), Frantz Fanon (2008), Valter Filé⁴ (2000); e as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade (2007) que conheci em uma disciplina do professor Luis Fenandes de Oliveira⁵, além de autores dos estudos do cotidiano. Hanna Arendt (2007) também nos ajudou a desenvolver algumas questões com os conceitos de “aparência” e “espaço público”. Para entamar as narrativas em questão nos apoiamos em Valter Filé (2000; 2006 e 2010), Jorge Larrosa (1994; 2014), Walter Benjamin (1985), e também Luciano Bedin da Costa (2010).

Os estudos (auto)biográficos de Leonor Arfuch (2010) uma vez que a autora, baseada em Bakhtin, argumenta que

(...) não há identidade possível entre autor e personagem, nem mesmo na autobiografia, porque não existe coincidência entre a experiência vivencial e a “totalidade artística”. Essa postura assinala, em primeiro lugar, o estranhamento do enunciador a respeito de sua própria história; em segundo lugar, coloca o problema da temporalidade como um desacordo entre enunciação e história, que trabalha inclusive nos procedimentos autorrepresentação (ARFUCH, 2010, p.55).

A pesquisa corrobora também com as ideias de Filé (2000) sobre narrativas quando este afirma que

Se é possível acreditarmos que ensinar e aprender são processos que se envolvem com narrativas, com contar e ouvir histórias, então, talvez possamos pensar na educação como uma arte de entamar histórias. Uma arte que se materializa na criação autoral das nossas vidas como narrativas; dos personagens que somos, nas histórias que contamos, que ouvimos. (FILÉ, 2000, p.1).

Sobre a vida e a obra do poeta, consultamos estudos bibliográficos, documentos como jornais, revistas de crítica literária do final do século XIX etc, que, de alguma forma, se

⁴ José Valter Pereira (Valter Filé) orientador desta pesquisa

⁵ Professor do PPGEDUC da UFRRJ

relacionam com o problema pesquisado. Como narrativas dos alunos, consideramos o conjunto de textos e conversas que aconteceram dentro do espaço escolar a partir de situações que envolveram relações étnico-raciais.

Outra voz importante que me ajudou na composição deste texto foi Luciano Bedin da Costa (2010) com o conceito de Biografemas, pois o autor, baseado em Barthes (1975), defende uma ruptura com a concepção majoritária de biografia. Para ele

O princípio biogafemático que envolve essa nova escrita da vida diz respeito à fragmentação e pulverização do sujeito; o autor da biografia não é a testemunha de uma vida a a ser grafada por ele, mas o ator mesmo de uma escrita” (COSTA, 2010, p. 28).

Portanto, ancorado na perspectiva acima, é que este estudo buscou enredar as narrativas citadas para compor este ensaio. Nas reescrituras do texto, recuperei algumas histórias que acho importante para tentar, como diz o Filé “passar nossa história a limpo”. Sendo assim, a minha (auto)biografia, a do poeta Cruz e Sousa e as narrativas dos meus alunos são as “histórias possíveis” dentro de um grande quebra-cabeça espaço-temporal. Tentei buscar, acima de tudo a honestidade, assumindo, principalmente, as limitações que surgiram ao longo do caminho. Pensando na metamorfose que estou sofrendo ao longo do processo da pesquisa, algumas vezes, me ocorreu a seguinte pergunta: “Eu trouxe o Cruz e Sousa para o mestrado para falar de mim? É isso mesmo!? Mais uma vez, Ferraço, me ajuda quando afirma que “Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação”(FERRAÇO, 2003, op. cit. p.160).

Ó meu verso, ó meu verso, ó meu orgulho,
 Meu tormento e meu vinho,
 Minha sagrada embriaguez e arrulho
 De aves formando ninho.
 Verso que me acompanhas no Perigo
 Como lança preclara,
 Que este peito defende do inimigo.

4.1. CRUZ E SOUSA: UMA NARRATIVA MARCADA PELO RACISMO

João da Cruz e Sousa (Figura 3) nasceu no dia 24 de novembro de 1861, na antiga cidade de Desterro- hoje Florianópolis- em Santa Catarina. O menino passará parte da sua infância no amplo porão do sobrado do casal Guilherme Xavier de Sousa e Clarinda Fagundes de Sousa Xavier, para quem seus pais trabalhavam.



Figura 3: João da Cruz e Sousa. Fonte: <http://www.informacoesemfoco.com/>

O mestre pedreiro Guilherme da Cruz e a lavadeira Carolina Eva da Conceição, negros, escravos alforriados pelo coronel Guilherme, de quem o negrinho receberia o sobrenome Sousa e o apadrinhamento, algo muito comum na sociedade escravocrata brasileira.

Autores como Raimundo Magalhães Júnior (1961), Paulo Leminski (1990) informam que Cruz e Sousa nasceu escravo, porém, estudos mais recentes, como os de Iaponan Soares (1988) e Uelinton Farias Alves (1990), retificam esta informação uma vez que Carolina Eva da Conceição, no período já não era cativa, portanto o menino nasceu livre, segundo as leis do Império.

O casal Sousa Xavier, que não tinha filhos, estimava bastante Cruz e Sousa e seu irmão mais novo, Norberto, nascido em 1864 (ALVES, 1990). De acordo com Magalhães

Junior (1961), o negrinho aprendera as primeiras letras com Dona Clarinda Xavier, mostrando-se um aluno muito aplicado, a ponto de na volta do militar da Guerra Paraguai, em 1869, recitar-lhe versos em sua homenagem que impressionaram o Marechal.

Iaponan Soares (1988), baseado na obra **No caminho do destino**, afirma que o primeiro encontro entre Araujo Figueiredo e João da Cruz e Sousa será na escola de dona Camila, que ficava na rua hoje conhecida como Visconde de Ouro Preto (SOARES, 1988).

Soares (1988) cogita a possibilidade de que Cruz e Sousa tenha ficado pouco tempo nesta escola em virtude do adiantamento do menino e que logo depois tenha sido levado para estudar na escola pública do “velho” Fagundes, irmão da esposa do Marechal Guilherme.

Em 1872, passa a funcionar em Desterro o Colégio da Conceição sob a direção de dona Rosalina Villela Paes Leme, no qual Cruz e Sousa e seu irmão Norberto passam a estudar, permanecendo nele até o final do ano seguinte.

O Colégio da Conceição previa, no artigo 7º de seu estatuto⁶ (1872 a 1874), ensino gratuito apenas para alunos externos do ensino primário, é bem provável que Cruz e Sousa tenha ingressado no ensino secundário uma vez que estava mais adiantado nos estudos. Já Norberto, por ser mais jovem, provavelmente ingressou no ensino primário.

É importante observar que em vários autores como Raimundo Magalhães Júnior (1961), Paulo Leminski (1990) entre outros, é muito divulgada a versão de que Cruz e Sousa teria tido acesso a uma “apreciável instrução” em virtude da benevolência de seu protetor o Marechal Guilherme.

Entretanto, Soares (1988, op.cit.) e Graciane Daniela Sebrão (2010) trazem novas informações baseadas em fontes documentais que indicam uma relevante participação dos pais de Cruz e Sousa em seu processo educacional.

Como é que não cogitei esta possibilidade antes?

Talvez pelo mesmo pensamento naturalizado e materializado na “brincadeira” em que alguns alunos chamam os colegas de pele mais escura de “escravo”. Cíntia Greive Veiga nos ajuda a compreender como surgiu este estereótipo

(...) Sem dúvida a influência das teorias raciais nos registros documentais é abundante para o final do século XIX e particularmente o para período republicano, mas também há de se destacar que os relatos de viajantes, desde o início do século XIX, faziam referência indiscriminada de negros como escravos; além do mais, tais relatos foram tomados como fonte documental por diferentes pesquisadores (...) (VEIGA, 2008, p. 510).

⁶ *O Despertador*, 13 de abril de 1872, páginas 2 e 3.

Embora a autora faça referência ao século XIX, não faz muito tempo, consultei um exemplar do dicionário Aurélio (edição de 1980) em que entre as várias acepções de sentido da palavra “negro”, aparece a palavra escravo como sinônima de negro. Certamente, a luta do Movimento do Negro fez com que esta “sinonímia” desaparecesse nos dicionários atuais. Para nós, brasileiros, ainda é muito recente ouvir a história dos negros contada na perspectiva dos próprios negros e isso de alguma forma contribui para a cristalização dos estereótipos dos quais temos de nos libertar.

Guilherme Xavier falece, em 1870, em virtude de complicações por sua campanha na Guerra do Paraguai e de acordo com Magalhães (1961), o militar deixa em testamento uma parte de seu velho solar “como prêmio a muitos anos de dedicação e de bons serviços” para os pais de Cruz e Sousa.

Quando Cruz e Sousa e seu irmão passam a estudar no Colégio da Conceição, já não estão mais sob a proteção do militar, mas ainda assim prosseguem sua vida escolar. Fiquei imaginando como os pais de Cruz e Sousa conseguiram exercer um direito, que teoricamente, não estaria ao seu alcance, dentro de uma sociedade escravocrata que conservava um clima bem hostil, mesmo com os negros libertos.

De que táticas teriam se utilizado os pais de Cruz e Sousa para burlar a “rede de vigilância” e manter os filhos no Colégio da Conceição e posteriormente transferi-los para o Ateneu Provincial?

Talvez, o Estatuto do Colégio da Conceição (Título VI- Capítulo I) nos ajude a pensar em algumas possibilidades, pois no artigo 7º temos a seguinte informação:

Artigo 7º. **Os alunos externos receberão a instrução primária, gratuitamente, e pela secundária pagará cada um dezoito mil réis por trimestre adiantado (grifo meu).**

E logo abaixo, uma observação importante para os pais dos alunos:

N.B. Aos Srs. Pais de famílias que matricularem no Colégio da Conceição mais de um filho, **ser-lhes-á feito um abatimento nas mensalidades se o exigirem.**

Será que o “conhecimento” dos antigos patrões lhes ajudou nesta empreitada? Ou será que construíram outras redes de solidariedade?

Nos primeiros anos do Ateneu Provincial, os alunos precisavam pagar taxas para cursar o ensino secundário, entretanto o presidente da Província subvencionaria algumas bolsas para meninos pobres, conforme consta no regulamento do colégio:

Art. 13. O Presidente da província pode mandar admitir ao Instituto, á custa dos cofres provinciaes quatro meninos pobres como pensionistas, seis como meio-pensionistas, e dez como externos, uma vez que seião de **reconhecida intelligencia** e de família honesta, dando em todo o caso, preferencia aos **filhos dos empregados públicos** da Província, que se tenham distinguido pelo bom desempenho de seu cargo (SEBRÃO, 2010).

Graciane Sebrão em pesquisa realizada em ofícios para a Instrução em Pública para o Presidente da Província nos anos de 1874 e 1875, infere que para requerer o benefício, acima, do Ateneu o procedimento era o seguinte (SEBRÃO, 2010, p.93).

Os responsáveis encaminhavam um pedido ao diretor do estabelecimento que fazia uma análise das condições do Art. 13 do regulamento e depois emitia um parecer para o Presidente da Província, que concedia ou não, a vaga ao aluno.

Abaixo transcrevemos um fragmento do ofício do parecer do diretor do Ateneu, Jacinto Furtado Paes Leme:

O menor José Francisco Paz de que trata a petição de D. Generosa Maria Capistrano, foi um dos melhores alumnos do Collegio da Conceição, não so pela intelligência e applicação, como pelo exemplar comportamento e bons costumes de que deo sempre exuberantes provas, e por isso julgo-o mais do que nenhum outro no caso de merecer todo o favor concedido pelo Artigo 13 de Acto de 25 de maio ultimo, acrescendo mais que é órfão de Mae e Pae tendo este, fallecido na Campanha do Paraguay. Os menores de nomes **João e Norberto, filhos de Guilherme de Sousa**, são dois meninos muito aproveitáveis, este pela sua vivacidade, e aquele pela applicação; ambos foram alumnos do Collegio da Conceição aonde sempre estudarão com aproveitamento e, por isso, sabendo mais do que seu Pae, pobre jornaleiro, tudo sacrifica pela educação desses dois meninos, julgo-os no caso de serem favorecidos.

Quanto à petição de Emilio Caetano Marques Aleixo, apenas posso informar que conheço-o como empregado provincial, há muitos annos, pobre e chefe de numerosa família, nada podendo diser sobre seo filho Athanasio por que apenas o conheço de vista.⁷

Este outro ofício nos mostra esta mobilização da família do poeta para garantir o direito dos filhos à escola uma vez que oferta de vagas para alunos pensionistas e externos eram limitadas. Levando-se em conta que o pai de Cruz e Sousa não era funcionário público,

⁷ Ofício de Instrução Pública para o Presidente da Província (SEBRÃO, 2010, p.94).

uma boa hipótese para a concessão das vagas aos irmãos Sousa é o fato de serem o primeiro **vivaz** e o segundo **aplicado**, segundo as palavras do diretor. Além disso, o fato de serem oriundos do Colégio da Conceição, o qual fora dirigido pela esposa do diretor do Ateneu, parecia ser bastante relevante, de acordo com a afirmação do Sr. Paes Leme, para garantir o benefício.

Sebrão em outro ofício do Inspetor Geral Cônego Joaquim Eloy de Medeiros, em fevereiro de 1876, traz uma informação muito elucidativa no que diz respeito ao “patrocínio” dos estudos de Cruz e Sousa pelos patrões de seus pais,

os pais dos alunos Raul Alto Fernandes, João Maria de Bittencourt Cidade, Duarte de Santa Bárbara Alleluia, **João da Cruz e Sousa e Norberto da Conceição e Sousa, os três primeiros meio-pensionistas e dous últimos externos, todos matriculados por conta dos cofres provinciales, lhe havião comunicado deixarem os ditos seus filhos de continuar o estudo de latim, aula em que se achavam matriculados, pela falta absoluta dos meios para comprarem os livros necessários á continuarem o estudo da língoa.**⁸ [...]”(grifos meus)

Ora, a alegação, no documento acima, nos indica o abandono das aulas de latim por Cruz e seu irmão em virtude de não poderem comprar os livros, o que nos leva a inferir dificuldades semelhantes a de qualquer aluno pobre para completar seus estudos no Brasil, seja no final do século XIX ou mesmo nos tempos atuais.

Na lista dos exames finais, de 1876, pesquisada por Soares, realmente não constam a nota de Latim nem a de Matemática. Em 1877, Cruz e Sousa e seu irmão Norberto param de frequentar o Ateneu Provincial, entre outros motivos, a falta de recursos, certamente contribuiu para a interrupção deste ciclo.

O contato inicial que Cruz e Sousa tivera com seus “padrinhos” brancos, o nome que herdara deles, além de sua esmerada dedicação aos estudos vão lhe dar esperanças de que poderia ascender por vias intelectuais apesar de viver em uma sociedade que resistia muito em acabar com a escravidão.

Sendo assim, o jovem dividia seu tempo entre a atividade de caixeiro e os eventos intelectuais da Província. Com dezesseis anos já publica poemas em jornais locais, juntamente com Virgílio Várzea e Silvio Lostada dirige o jornal semanal Colombo. Publica seus poemas em vários periódicos locais e começa a ter visibilidade com seu romantismo tardio, ainda sob as influências condoreiras, que agradava bastante ao público da época:

Versos

⁸ Ofícios da Diretoria de Instrução Pública para o Presidente da Província 1875-1876 (SEBRÃO, 2010, p. 97).

(...)
 Bravo, prole bendita
 Pois à glória infinita
 O lutar vos conduz!
 É assim- trabalhando
 Sempre e sempre estudando
 Que se alcança mais luz!

(...)
 Eia, jovens, avante!
 Ser artista é brilhante,
 Trabalhar é uma lei!
 Não são só os c'roados
 Que merecem em brados

(...)
 O artista qu' é pobre
 É tão rico, é tão nobre
 Qual potente César!
 E a glória bem cedo
 És artista -- és sem par!

(...)
 Não fiquéis ignavos
 Que o futuro dá bravos
 Vos dizendo -- estudai!
 Sois humanos -- portanto
 Se há de trevas um manto
 Apressai-vos, rasgai!
 Dos apóstolos da luz!!!...

(...)
 Away, estudantes
 Sois vergôntes pujantes
 A lauréis tendes jus!
 Caminhai com coragem,
 Qu' esta é a romagem
 (SOUZA, 1993)

Nos versos acima, o rapaz já começa ensaiar o poeta futuro, o poema foi composto por ocasião da “exposição dos trabalhos da aula de desenho, dirigida pelo talentoso artista o Ilmo. Sr. Manuel Francisco das Oliveiras Margarida, em 10 de abril de 1881 e oferecido a seus alunos (...)”, na ânsia de se tornar famoso, Cruz e Sousa não perdia uma oportunidade de aparecer e comparece a uma série de eventos como estes.

Para Ivone Daré Rabelo (2006), profunda conhecedora da obra de Cruz e Sousa,

(...) o poeta de “Versos” é epigonal e ruim, mas a esquisitice de certos procedimentos sugere o caminho possível do aprendiz. Nos sextetos, a tradição condoreira se verte em hexassílabos; um certo ritmo mais popular tenta disciplinar-se no decassílabo quebrado; ao vocabulário gasto das imagens grandiosas se mistura certa ousadia dos termos estrangeiros (abrindo a última estrofe surge um “Away, estudantes”) e as citações de nomes da cultura clássica, atestam as referências brancas deste negro (RABELO, 2006, p. 89).

À parte o valor literário dos versos, já podemos perceber neles a fé do jovem poeta nos estudos para alcançar “mais luz”, e quem sabe, fazer parte da classe dominante, afinal de contas é tão culto quanto qualquer rapaz daquela pequena Província. Talvez, os primeiros versos publicados nos jornais locais, os eventos em que elogiava as figuras públicas importantes de Desterro, e ainda os amigos de seu círculo intelectual, enchessem mais ainda seu coração de esperança para superar as barreiras sociais que estavam à sua frente.

4.2. O MOLEQUE CRUZ E SOUSA

O Moleque era um periódico semanal que tinha como objetivo primordial a crítica aos costumes e à política, usando do humor, da sátira e da caricatura. São colaboradores do jornal Virgílio Varzea, o poeta Carlos de Faria e Araújo de Figueiredo. Foi publicado entre 1884 e 1885.

A partir de Junho, Cruz e Sousa assume a redação do jornal estampando na capa **Redação de Cruz e Sousa**, mais uma afronta do jornalista, agora redator-chefe!

Já não bastavam as roupas extravagantes, os calçados, a bengala? Agora estampava seu nome em letras garrafais em um jornal? Aonde queria chegar o “crioulo”? Na edição de 20 de setembro de 1885, o periódico traz uma nota acerca de uma crítica de Araripe Junior sobre o livro *Tropos e Fantasias*. Era uma vitória para exibir para a “cáfila de invejosos”.

Temos a elevada honra de transladar para as nossas colunas um notabilíssimo e superior artigo crítico sobre os *Tropos e Fantasias* daqueles nossos amigos (Virgílio Várzea e Cruz e Sousa), inserto na *Semana*, da Corte, a primeira revista crítica, científica e literária do país. O artigo é escrito por Araripe Júnior, o profundo crítico do *Germinal*, de Zola, e incontestavelmente um dos mais fortes talentos de combate. É isso um sério triunfo para os nossos amigos e uma esporada, um vibrante *coup de balai* na obtusidade córnea dos invejosos que queiram ou não queiram, gostem ou não gostem, apreciem-nos ou deixem de nos apreciar, nunca conseguirão enfraquecer ou desvirtuar o seu inabalável merecimento. Morda-se, pois, toda a cáfila dos invejosos.⁹

E *O Moleque* seguia criticando os políticos, os outros jornais, ameaçando divulgar os nomes dos assinantes devedores nos próximos números do periódico, criticando a sujeira, a lama das ruas, a sujeira na Praia do Menino Deus, a ineficiência dos serviços públicos, nada escapava à sua veia satírica.

⁹ *O Moleque*, 20 de setembro de 1885.

Para o redator-chefe,

“[...] É preciso que a imprensa administre o bem estar do povo[...]”¹⁰

Como reação natural às suas pesadas sátiras, a elite desterreense começa a mostrar ao jornalista que este pagará um preço alto por almejar os mesmos direitos dos brancos. No dia 19 de julho, *O Moleque* traz, na seção “**Piparotes**”, um protesto dirigido à Colônia Francesa em Desterro em virtude de a entidade ter comemorado o aniversário da Queda da Bastilha em 14 de Julho e não ter enviado convite ao jornal,

A Colônia francesa, ou, a parcela, que festejou o dia do grande triunfo pátrio e universal, considerou a imprensa no número da gente digna, esquecendo-se de nós, talvez, por sermos um jornalzinho...(*O Moleque*).

Segue a crítica alegando que o periódico fora o que mais se dedicara a escrever um “artigo de fundo” com dados históricos da bela data francesa. Conclui argumentando que a Colônia Francesa tenha o texto (o edital) como exemplo quando pensarem em “futuros festejos”.

O Clube 12 Agosto, em grande festa de comemoração de seu aniversário, convida toda a imprensa desterreense, deixando *O Moleque* de fora do banquete da elite local. O jornalista em um editorial do dia 16 de agosto de 1885, começa descrevendo a pomposa festa realizada no Clube: “grande baile de Aniversário ao qual o luxo e o bom gosto, a magnificência, não faltaram(...)”, porém logo muda o tom da prosa e faz severas críticas à diretoria do clube pela “incivilidade” de não convidar o periódico e deixa bem claro que sabe o verdadeiro motivo de sua exclusão.

(...)

Achavam-se alguns representantes da Imprensa, menos *O Moleque* que teria de embalsamar-se primeiro, para não cheirar a cachaça ou a crioulo forro, a fim de melhor subir as escadarias pomposas do majestoso e fidalgo Clube 12 (...)

Porque *O Moleque* não tem rolha na boca diante da incivilidade, diante da indelicadeza baixa, da ridícula posição parva e a palhaçada em que ficou, para com ele, a diretoria do Clube.

Uma vez que *O Moleque* não é um trapo sujo do monturo, um caráter enlavadado com sífilis moral por dentro, um pasquim ordinário e safado, um bêbado de todas as esquinas ou um leproso de todas as lamas, havia obrigação....de ser *O Moleque* considerado como gente... **Se não se distribuiu convite para *O Moleque* porque o seu redator-chefe é um crioulo, é preciso saber que este crioulo não é um imbecil.**

¹⁰ *O Moleque*, 14 de julho de 1885.

É um crioulo que tem muita presunção em o ser e que não se curva, a despeito de tudo, senão ao talento, á bondade e o carácter (grifo meu) (...)
(*O Moleque*, 16 de agosto de 1885)

Apesar de haver outros colaboradores no periódico, percebemos na linguagem do editorialista uma personificação entre ele o jornal. Ele fala de *O Moleque* como se estivesse falando de si.

De acordo com Magalhães Junior (1961), neste mesmo período, a sociedade desterrense derrubara *O Gabinete* chefiado pelo Senador Manoel Pinto de Sousa Dantas em virtude da votação de um projeto abolicionista em que este se empenhava. A Câmara se divide na votação do projeto pela Abolição sem indenização: 50 votos a favor e 50 votos contra. Na segunda votação, os escravagistas levaram ao plenário mais dois deputados e venceram por 52 a 50, em votação nominal. Era neste contexto que Cruz e Sousa sonhava com o lema principal da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Seus versos, entretanto, parecem indicar que o poeta sabia dos desafios daquela época para um “crioulo”, mesmo livre, sonhar...

To sleep, To dream

(...)

Ah! Mas se a gente nunca mais sonhasse

Ah! Mas se a gente nunca mais dormisse

E as ilusões não mais acalentasse?

(SOUSA, 2008, p. 111).

4.3. TORRE DE MARFIM E ALIENAÇÃO POLÍTICA: MITOS E VERDADES

No período entre 1881 e 1883, Cruz e Sousa viaja como “ponto”¹¹ da Companhia Dramática Julieta dos Santos. Quem sabe não estava aí uma oportunidade de se projetar fora da pequena Desterro. Nestes dois anos, o poeta escreve vários textos abolicionistas e colabora com vários jornais do país na causa abolicionista. Vejamos, abaixo, alguns poemas bem contundentes no que diz respeito ao pensamento de Cruz e Sousa sobre a escravidão:

Escravocratas

Oh! trânsfugas do bem que sob o manto régio
Manhosos, agachados – bem como um crocodilo,

¹¹ Aquele que, sem ser visto pelo público, lembra aos atores suas falas (AULETE, 2011).

Viveis sensualmente à luz dum privilégio
Na pose bestial dum cágado tranquilo.

Eu rio-me de vós e cravo-vos as setas
Ardentes do olhar – formando uma vergasta
Dos raios mil do sol, das iras dos poetas,
E vibro-vos à espinha – enquanto o grande basta

O basta gigantesco, imenso, extraordinário –
Da branca consciência – o rútilo sacrário
No tímpano do ouvido – audaz me não soar.

Eu quero em rude verso altivo adamastórico,
Vermelho, colossal, d'estrêpito, gongórico,
Castrar-vos como um touro – ouvindo-vos urrar
(SOUSA, 2008, p.67)

O soneto acima traz uma crítica muito acalorada aos senhores de escravos que ainda insistiam em manter o sistema escravista como principal fonte de sua riqueza. Outro poema do mesmo livro traz uma abordagem das consequências existenciais oriundas deste sistema:

Da senzala...

De dentro da senzala escura e lamacenta
Aonde o infeliz
De lágrimas em fel, de ódio se alimenta
Tornando meretriz
A alma que ele tinha, ovante, imaculada
Alegre e sem rancor,
Porém que foi aos poucos sendo transformada
Aos vivos do estertor...
De dentro da senzala
Aonde o crime é rei, e a dor — crânios abala
Em ímpeto ferino;
Não pode sair, não,
Um homem de trabalho, um senso, uma razão...
e sim um assassino!
(SOUSA, 2008, p. 68)

Cuti (2005)¹², falando sobre os textos abolicionistas do poeta, afirma que

Seus poemas abolicionistas, um pouco tardios, se por um lado, em sua maioria, configuraram-se de qualidade estética inferior, em especial os de matriz laudatório elouvaminhas(25 de março, Grito de Guerra), por outro lado reforçaram a ideia de que, ao trabalhar o tema da escravidão, o poeta não se esquecerá de desenvolver a sua estratégia de criticar o “branco preconceito”¹³, advertir que a escravidão resultou em experiência de vida que

¹² CUTI é o pseudônimo de Luis Silva (Fonte: <http://grupoautentica.com.br/autentica/autor/cuti/720>).

¹³ No poema 25 de março: “Resvala e tomba e cai o branco preconceito”(Sousa, LD, 2000, p.262).

precisava ser conhecida de perto¹⁴, que o sentido das datas históricas brasileiras necessitava de complemento,¹⁵ demonstrando consciência de nacionalidade (SILVA, 2005, p. 119).

Desta forma, podemos perceber claramente como são infundadas as críticas que atribuem ao poeta uma total alienação no que diz respeito à causa abolicionista e até ao seu pertencimento étnico-racial. Muito ilustrativa é a crítica de Domício Proença Filho, integrante da Academia Brasileira de Letras, comentando sobre a contribuição de Cruz e Sousa no que diz respeito à temática dos negros escravizados e sua emancipação.

Singular é o caso de Cruz e Sousa, o mais representativo poeta do Simbolismo brasileiro. Negro, filho de escravos alforriados, com nome, sobrenome e educação esmerada pelos senhores de seus pais, tendo sofrido amargamente a violência do preconceito [...], deixa entrever na sua obra, as marcas do conflito em que se dilacerava, dividido entre sua etnia e a ânsia de branquidade. [...] Filho dessa África que ele chama [...] de “gemente, criação dolorosa e sanguinolenta de Satãs rebelados”, “grotesca e triste, melancólica, gênese assombrosa de gemidos”, “África de Suplícios, sobre cuja cabeça nirvanizada pelo desprezo do mundo Deus arrojou toda a peste letal e tenebrosa das maldições eternas” ele procura a saída na evasão, no deixar-se “para sempre perdidamente alucinado e emparedado” dentro do seu Sonho. E na sua poesia, essa visão negativa se corrobora, sobretudo quando associa à cor branca as qualidades do Ideal e à cor negra os mesmos aspectos dolorosos e viciosos que atribui à África de origem. [...] Nesse espaço, não figura qualquer assunção da problemática do escravo e da necessidade de sua emancipação (PROENÇA FILHO, 1988, pp. 24-26).

Em seu artigo “A trajetória do negro na literatura brasileira” (2004), Proença Filho faz um retificação acerca da “alienação” de Cruz e Sousa sobre a abordagem da “problemática do escravo” e da sua “necessidade de emancipação”. O crítico integra dados novos ao texto sobre a atuação de Cruz e Sousa na causa abolicionista afirmando que *no plano da ação, assume a luta contra a opressão racial e, entre outras atividades, dirige o jornalzinho O Moleque, significativo desde o título, e deixa nove poemas e dois textos em prosa comprometidos com a causa abolicionista.* (PROENÇA FILHO, 2004, p.173).

Entretanto, o autor divide o artigo em duas partes: **a condição negra como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada.** Inclui Cruz e Sousa e sua obra na primeira parte, ou seja, considera o autor e sua obra “distanciados” da

¹⁴ No poema Grito de Guerra: “Para que o mal se contorça/Ante o pensar que o sangue vos abala, /Para subir- é necessário- é força/ Descer à noite da senzala”(op.cit. pág.346)

¹⁵ Referindo-se à manutenção da escravidão no 7 de setembro, “Entre luz e sombra”, exorta a “falange excelsa de obreiros”, no castroalvesco com que estavam impregnados os poemas abolicionistas, e prosegue:Quebrai os elos d’escravos/Que vivem tristes, ignavos, /Formandodel[e]s uns bravos/prá glória do Brasil!...” E, ainda referindo-se ao futuro dos escravos, acrescenta: “Prendei-os sim,- mas à escola...(op. cit. págs. 333-334).

causa negra, característica que atribui também a Machado de Assis. Mantém a tese de que a poesia de Cruz e Sousa corrobora uma “visão negativa” sobretudo “quando associa à cor branca as qualidades do Ideal e ao negro os mesmos aspectos dolorosos que vincula à África de origem.

Ainda mais convencido da “alienação” do poeta, Flávio Kothe em seu *Cânone Republicano* (2003), afirma:

[...] o mínimo que uma consciência negra autêntica – especialmente por volta de 1880-1890 – teria de apresentar no Brasil, e não só como *local colour*, seria a questão de os senhores brancos explorarem os escravos durante séculos, dispondo deles a seu bel-prazer; a da morte em vida dos escravos; a do apoio da Igreja ao escravagismo; a de se fazer justiça quanto à exploração do trabalho escravo, obrigando-se os senhores a grandes indenizações. Um autor negro não poderia deixar que um único verso seu pudesse ser usado num sentido contrário à sua origem. Cruz e Souza, pelo contrário, finge ser branco, é fascinado pelo *status* senhorial e pelo cerimonial católico. Em vez de questionar a Igreja pelo apoio que ela deu à escravidão dos negros, ele adere à estética mais banal do catolicismo. É um traidor de sua raça e da cultura do seu povo, um adesista (KOTHE, 2003, pp. 114-115).

Os eminentes professores, talvez não tenham tido acesso, às documentações e novas pesquisas sobre a vida e obra de Cruz e Sousa, produzidas após a década de 1980, encabeçadas por autores como Soares (1988), Alves (2008), Muzart(1993) entre outros. Além disso, um equívoco muito comum quando se fala de Cruz e Sousa é desconsiderar o contexto histórico em que o poeta viveu e produziu sua obra. Como já nos ensinou Mikhail Bakhtin(1926): “O discurso verbal é um evento social; ele não está autoencerrado no sentido de alguma quantidade linguística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada em isolamento (BAKHTIN, 1926, p. 10).

Creio que Proença Filho (2004, op.cit. p.173) tangencia a complexidade das relações étnico-raciais na vida e obra de Cruz e Sousa quando afirma que a obra literária do poeta “evidencia uma posição dividida e conflitada” uma vez que o poeta mesmo tendo acesso a um refinado acervo cultural e fazendo parte de uma elite cultural, isto não livrou o “**pobre artista ariano**” de encontrar “**Todas as portas e atalhos fechados ao caminho da vida...**”

O professor Flavio Kothe, na citação acima, traz uma série de equívocos acerca do assunto em questão, ou seja, a alienação de Cruz na “causa negra”.Em relação à falta de questionamento do poeta sobre o apoio da Igreja à escravidão, Kothe, certamente, não conhece/conhecia o poema em prosa “O padre”, publicado em 1885 no livro *Tropos e Fantasias*, em que o poeta faz uma crítica avassaladora a essa cumplicidade da Igreja no

processo de Escravidão. O poema começa assim: “Um padre escravocrata!... Horror!” “Um escravocrata de... batina e breviário... horror!...” e segue denunciando a atrocidade que é a escravidão e mostrando a incoerência de uma instituição religiosa que apoia a exploração de seres humanos

Na mesma obra, o crítico literário afirma que o poeta negro “está longe de um Aimé Césaire” e que “não expressa uma consciência negra”. Com certeza Cruz e Sousa não tinha “consciência negra”. Não como a construiu Césaire, não como o Movimento Negro de hoje a concebe, que é o que Kothe parece exigir de um “homem de cor”, do final do século XIX, que fora educado com os valores da cultura europeia e que acreditava neles como passaporte para ultrapassar “a linha de cor”, como acontecera com outros mestiços letrados na Capital Federal.

Mais uma vez recorremos ao mestre russo para nos ajudar a compreender a questão, pois este afirma que

A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação - uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados (BAKTHIN, 1926, p. 7).

Não há dúvidas de que houve nesta avaliação do professor Kothe a desconsideração do contexto histórico em que o poeta estava inserido. Como já afirmei antes, Cruz e Sousa pertence a uma elite cultural do período com a qual compartilhava um conjunto de ideias transformadoras que prometiam modernizar o país, portanto, ao desconsiderar este “cenário” em que vivia o escritor corre-se o risco de cometer equívocos na avaliação crítica de sua obra, o que é muito comum quando se trata de Cruz e Sousa. De acordo com de Nicolau Sevcenko(1999)

A palavra de ordem da “geração modernista de 1870” era condenar a sociedade “fossilizada” do Império e pregar as grandes reformas redentoras: “a abolição”, “a república”, a “a democracia”. O engajamento se torna a condição ética do homem de letras”(SEVCENKO, 1999, pp.78-79).

Logo, Cruz e Sousa, assim como outros homens de cor compartilhavam algumas ideias daquela elite intelectual e, além disso, não podemos esquecer que, provavelmente, estes textos abolicionistas eram destinados à classe dominante que precisava ser convencida de que a escravidão trazia uma ideia de atraso para um país que prometia entrar na modernidade.

Sendo assim, Cruz e Sousa neste contexto não se transformaria de uma hora para outra em um Aimé Césaire, considerando sua formação e contexto histórico, uma vez que isto poderia anular de imediato seus sonhos de vencer no Rio de Janeiro como homem de letras. Sobre o engajamento dos homens negros e mestiços na causa abolicionista é reveladora a fala de André Rebouças “*nós jamais nos envolvemos com os escravizados [...] Dirigindo-se às vítimas suscitam-se ódios e vinganças; dirigindo-se aos algozes, cria-se arrependimento, o remorso, o desejo nobre de reparar injustiças* (COSTA, 1989, p. 425).

A fala de André Rebouças é um indicativo das limitações às quais estavam sujeitos os intelectuais negros e mestiços do final do século XIX, até porque a independência de ideias

“Implicaria uma posição socialmente marginalizada e que em termos materiais seria frugal, não raro miserável, principalmente se considerarmos a sucessão cumulativa de crises econômicas conjunturais e estruturais que assinalaram a evolução de toda a Primeira República” (SEVCENKO, 1999, op. cit. p.90)

Fazer coro, seguir a corrente, talvez fosse uma boa conduta para não ter tantos obstáculos à frente e construir uma carreira literária de sucesso, consolidar a posição de homem de letras e talvez até construir uma carreira política

4.4. O SIMBOLISMO E SUA IMPORTÂNCIA NA VIDA E OBRA DE CRUZ E SOUSA

Para Alfredo Bosi (1994), o Simbolismo é um movimento de reação às correntes analíticas dos meados do século XIX, assim como o Romantismo reagira à Ilustração triunfante em 89. Ambas as correntes literárias exprimem o desgosto das soluções racionalistas e mecânicas e nestas reconhecem o correlato da burguesia industrial em ascensão. Os dois movimentos compartilham ainda da recusa a limitar a arte ao objeto, à técnica de produzi-lo, a seu aspecto palpável. Assim, pretendem ir além do *empírico e tocar com a sonda da poesia, um fundo comum que susteria os fenômenos, chame-se Natureza, Absoluto, Deus ou Nada* (BOSI, 1994, p.263). Os integrantes desta nova escola resgatam dos românticos *uma visão egocêntrica do mundo, de modo que o “eu , interior de cada poeta volta a ser o foco de atenção, em lugar do não eu”, que se fizeram centro das doutrinas realistas e naturalistas* (MOISÉS, 1966, p. 31).

O *símbolo*, considerado categoria fundante da fala humana e originariamente preso a contextos religiosos, passa agora a ter uma função-chave de unir as partes ao Todo universal, que por sua vez confere a cada uma o seu verdadeiro sentido.

Os nefelibatas propõem agora a existência de um mundo transcendental, que pode ser percebido a partir do conceito de “correspondências”, os simbolistas recolocaram a poesia no mundo das ideias, sugerindo a “evocação” no lugar da “descrição” parnasiano-naturalista.

De acordo com o crítico Otto Maria Carpeaux (1964) “os românticos queriam inaugurar um mundo novo, enquanto os simbolistas sentiam-se representantes de um mundo em decadência” (CARPEAUX, 1964, 2.590). O espírito decadente e o evasãoismo provocados em virtude de um cansaço e de frustração com o mundo real, além da conjuntura socioeconômico do período em questão.

Os parnasianos se valiam das “comodidades da burguesia velha”, artistas como Renan e Tennyson têm uma vida bastante confortável; outros parnasianos são funcionários graduados. Por outro lado, os simbolistas “Sentem-se como perdidos no mundo, sem segurança, alguns até são vagabundos, *poètes maudits*”, como Verlaine, que foi, por isso, excluído do *Parnasse contemporain*.” (CARPEAUX, 1964, p. 2.731). Verlaine, constantemente, era encontrado bêbado nas ruas de Paris e ainda escandalizava a sociedade o seu relacionamento com Rimbaud.

Um nome fundamental para compreendermos a estruturação do Simbolismo e sua importância no cenário internacional é Charles Baudelaire, ele é o grande inspirador da geração de “poetas malditos”. O transcendentalismo oriundo do seu conceito de “correspondências” é o ponto de partida de sua obra.

Ana Balakian(2007), grande estudiosa do Simbolismo, nos esclarece que o conceito de *correspondências* com o mundo espiritual foi criado por Swedenborg¹⁶, e posteriormente, transformado por Baudelaire. Se há um correspondente sobrenatural para cada acontecimento natural, como pensava o sueco, o autor de *As Flores do Mal* trouxe para essa visão de mundo a mediação do “eu”. As correspondências de Baudelaire estão entre a visão interior e a realidade exterior. (BALAKIAN, 2007, p. 33)

Ou nas palavras esclarecedoras do próprio Baudelaire

Fourier veio, um dia, muito pomposamente revelar-nos os mistérios da analogia... Mas Swedenborg, alma bem maior, já nos ensinara que *o céu é um homem grandíssimo*; e que tudo, forma, movimento, número, cor, perfume, no espiritual como no material, é significativo, recíproco, *correspondente*.[...]Se estendermos a demonstração(e não só temos o direito de fazê-lo como seria infinitamente difícil pensar de outro modo), chegaremos a esta verdade: tudo é

¹⁶ Emanuel Swedenborg foi um espiritualista sueco, que influenciou escritores e poetas, especialmente românticos de todo o mundo. É apontado como o criador do conceito de correspondências, na medida em que considerava que “toda a visão física e natural tinha sua penumbra de reconhecimento espiritual” (BALAKIAN, 2007, p. 18).

hieroglífico, e sabemos que os símbolos são obscuros apenas de modo relativo, isto é, segundo a pureza, a boa vontade ou a clarividência nativa das almas. Ora, o que é um poeta (tomo a palavra na sua acepção mais ampla) senão um tradutor, um decifrador?[...] (BAUDELAIRE *Apud* BOSI, 1994, op.cit. pp.264-265)

Apesar de manter algumas características clássicas em sua poesia, Baudelaire será o pioneiro da revolução artística que terá influência duradoura nas transformações pelas quais o mundo da Arte vai passar. Para Andrade Muricy (1987) o poeta maldito foi o principal responsável pela “comunhão sentimental” que proporcionou a internacionalização do Simbolismo.

Balakian (2007) aponta o caráter complexo de sua obra uma vez que o poeta reúne uma multiplicidade de conceitos que envolvem a poesia simbolista. Em sua obra mais conhecida, *As Flores do Mal*, encontramos elementos do Romantismo, do Simbolismo e alguns princípios do Modernismo. ”.

A contribuição de Baudelaire não se restringe apenas a esta nova visão sobre o papel do poeta como “tradutor”, o autor valoriza também a sintonia da mente com os sentidos e não com o divino, diferenciando-se assim dos românticos. Ele acredita que as emoções do artista estão nas imagens e não apenas no puro lirismo. A poesia agora vai se tornar misteriosa e o leitor terá um papel importante fazendo uma leitura ativa do poema a fim de desvendar os enigmas ou descobrir os significados dos símbolos escondidos no texto. Baudelaire almeja uma poesia total que realize as correspondências entre o mundo visível e o invisível e para alcançar uma grande variedade de interpretações, os poetas vão investir na musicalidade, na sinestesia, na cor. Para os simbolistas, a união dos sentidos pode levar à perfeição, por isso valorizam a música. A musicalidade das palavras pode contribuir nessa descoberta de “outros mundos” uma vez que trabalha melhor com as sensações e garante maior multiplicidade de sentidos às evocações. Por isso, o compositor alemão Wagner (1813-1883) terá grande influência para os simbolistas, como nos atesta Balakian (2007).

Para Baudelaire, Wagner foi o verdadeiro artista, o artista completo que em sua combinação de drama, poesia, música e cenário exemplificou a realização da perfeita inter-relação das percepções sensoriais que deveriam ser o ideal do poeta (BALAKIAN, 2007, p. 40).

A característica principal da poesia simbolista está na valorização dos sentidos. Isso pode ajudar a explicar o misticismo e o transcendentalismo de muitos poetas desta escola. É a partir das sensações que o artista pode transcender a realidade e descobrir um novo mundo.

Mallarmé (1842-1898) também teve um papel importantíssimo na difusão do Simbolismo para além das fronteiras francesas. Foi um grande teórico do Simbolismo, defendia os conceitos de “evocar” e “sugerir” no lugar de “descrever” e “dizer” como preconizavam os parnasianos. Em textos teóricos sobre literatura, o poeta defendia a importância da “evocação” em vez da descrição, ao defender a ideia de “sugerir” e não “dizer”. É considerado um dos poetas mais complexos da história da literatura, o símbolo do poeta em sua “torre de marfim” nas palavras de Edmund Wilson. Carpeaux (1964) falando do hermetismo da poesia de Mallarmé comenta que *poucos eleitos são capazes de penetrá-lo; porque Mallarmé, como se fosse parnasiano até os limites do delírio, substituiu a realidade social pela realidade imaginária da arte pura, desprezando a multidão (...)* (CARPEAUX, 1964, p. 2.596). Sua poesia terá grande influência na obra de poetas como Paul Valéry (1871-1945).

4.5. MODERNIDADE X EXCLUSÃO

Autores como Lilian Fessler Vaz (1994) e Sevecenko (1995) registram que no período que compreende a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a cidade do Rio de Janeiro passou por uma série de mudanças de ordem econômica, social, política, cultural e espacial. Em meio a estas transformações estruturais, começou a emergir da pequena cidade comercial com feição colonial uma cidade industrial com aspectos de moderna metrópole capitalista. É o que Cruz e Sousa observa em carta enviada a seu amigo Wendhausen:

Corte, junho de 1888.

Caro amigo Germano Wendhausen.

Cá estou nesta grande capital que cada vez mais se distingue pelo movimento e atividade mercantil de que dispõe em alto grau. Isto importa dizer que continuo a ser amigo e apreciador sincero e firme das pessoas que, como o meu belo e generoso amigo, tanto me desvaneceram e honraram com a sua consideração e simpatia. Um dever de cavalheirismo, pois reconheço a franqueza, modéstia e o desprendimento do meu excelente e digno patrício,

me faz deixar de falar nas gentilezas incomparáveis que me fez, que eu não esquecerei nunca e que em tempo saberei retribuir como precisa ser. O senador Taunay¹⁷ⁱ recebeu a minha carta, isto é – a carta que os adoráveis e distintos amigos aí me deram para ele; porém nem ao menos me mandou entrar, procedimento esse que me autorizou a não voltar mais à casa de tal senhor. Embora eu precise fazer carreira, não necessito, porém, ser maltratado; e desde que o sou pratico conforme a norma do meu caráter. Deixemos o sr. Taunay que não passa de um parlapatão em tudo por tudo. Aqui, em alguns arrabaldes, também continuam, com bastante brilho, diferentes festejos em homenagem à libertação do país. Até 15 ainda assisti algumas manifestações de regozijo ao triunfante e heroico acontecimento que ainda me faz pulsar de alegria o coração e o cérebro.

A imprensa tem me recebido bem, tenho sido apresentado a todos os escritores da corte, alguns dos quais conhecem-me. – Queira dar-me a honra de escrever e recomendar-me à Exma. família, a Manuel Bithencourt, Margarida, Schmidt, dr. Paiva, Manuel João e a toda a leal e gloriosa falange do Diabo a Quatro. – Sou, com consideração e sinceridade, amigo e criado agradecido (MUZART, 1993, p.31).

Outro fato importante comentado pelo poeta é a Abolição da Escravidão, que somada à crise da economia cafeeira aumentará significativamente o contingente populacional naquela Capital, esta massa que afluía para lá se juntaria ao grande número de cativos e libertos que já perambulavam pela metrópole que se modernizava. De acordo com Vaz (1994).

O crescimento demográfico foi intenso: a população aumentou de 235.000 habitantes em 1870 para 522.000 em 1890. Foram criados modernos serviços públicos: sistemas de transporte coletivo (bondes puxados a burro e estradas de ferro), de esgoto, de abastecimento de água, telégrafo, iluminação a gás, telefone, energia elétrica, etc. (VAZ, 1994, p. 582)

Com a modernização veio a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, mas as inovações tecnológicas impunham uma redução numérica de postos de trabalho, qualificação e disciplina da força de trabalho empregada. Agora os carris de ferro rodavam sobre trilhos e a água e o esgoto fluíam através de tubos e canos de ferro e assim os escravos foram dispensados juntos com liteiras, carroças, baldes e barris. Muitos aguadeiros, tigres, carregadores e carroceiros foram postos à margem da economia urbana. A modernização trazia consigo também a marginalização de uma massa de homens livres que agora iam ter de garantir às suas custas o pão de cada dia. Cruz e Sousa embora tenha as credenciais de um homem de letras, não terá sorte melhor que a massa de excluídos, em sua maioria negros como ele.

¹⁷ Visconde Taunay, autor do romance *Inocência* e também foi senador pela Província de Santa Catarina.

Como podemos perceber na carta, acima, apesar de Cruz e Sousa ter ido para a Corte com uma carta de recomendações do grupo de intelectuais e políticos do qual fazia parte em Desterro, isto não foi o suficiente para que o Visconde de Taunay o convidasse para entrar em sua casa como reclama o poeta na carta. A carta foi recebida, porém, o portador não. Afinal, provavelmente, o Sr. Taunay já devia saber das “extravagâncias” daquele negro que queria se portar “tal qual um branco” na província de Desterro. Cruz e Sousa não aceita o desprezo do político desterrense apesar de precisar de seus favores para almejar algum sucesso naquele lugar onde era um mero jovem do interior. Mesmo com todas as dificuldades, o escritor se mostra otimista uma vez que está “sendo bem recebido” pela imprensa por já ser conhecido por alguns jornalistas e escritores. Entretanto, não demora muito para ter seus sonhos frustrados.

A carta abaixo já nos mostra o poeta desesperançoso e desacreditado dos ideais franceses de liberdade, igualdade e fraternidade que, talvez, a iminente República brasileira fosse um dia contemplar. Entretanto, para o poeta foram sete meses de penúria que já vão anunciar os “emparedamentos” aos quais será condenado.

Corte, 8 de janeiro, de 1889.

Adorado Virgílio:

Estou em maré de enjôo físico e mentalmente fatigado. Fatigado de tudo: de ver e ouvir tanto burro, de escutar tanta sandice e bestialidade e de esperar sem fim por acessos na vida, que nunca chegam. Estou fatalmente condenado à vida de miséria e de sordidez, passando-a numa indolência persa bastante prejudicial à atividade do meu espírito e ao próprio organismo que fica depois amarrado para o trabalho. Não sei onde vai parar esta coisa. Estou profundamente mal e, ao mesmo tempo, longe daí... [...] Não imaginas o que se tem passado por meu ser vendo a dificuldade tremendíssima, formidável em que está a vida no Rio de Janeiro. Perde-se em vão tempo e nada se consegue. Tudo está furado, de um furo monstro. Não há por onde seguir. Todas as portas e atalhos fechados ao caminho da vida e, para mim, pobre artista ariano, ariano, sim porque adquiri, por adoção sistemática, as qualidades altas dessa grande raça, para mim que sonho com a torre de luar da graça e da ilusão, tudo vi escarnecedoramente, diabolicamente, num tom grotesco de ópera bufa. Quem me mandou vir cá abaixo à terra arrastar a calceta da vida! procurar ser elemento entre o espírito humano?! Para quê? Um triste negro, odiado pelas castas cultas, batidos das sociedades, mas sempre batido, escorraçado de todo o leito, cuspidos de todo o lar como um leproso sinistro! Pois como! Ser artista com esta cor! Vir pela hierarquia de Eça ou de Zola, generalizar Spencer ou Gama Rosa; ter estesia artística e verve, com esta cor? Horrível! (MUZART, 1993, p. 33)

O poeta percebe que, assim como em Desterro, sua cor será um grande obstáculo e atrapalhará sua intenção de “fazer carreira” na Capital Federal, mesmo que ele tenha adquirido por “adoção sistemática” “as altas qualidades da grande raça ariana”, isto não o

livrará da maldição de Cam, do corpo negro que carrega! Chega a se comparar a um leproso do qual todos querem distância em virtude do alto grau de rejeição que vivenciou.

O ponto positivo desta viagem foi conhecer alguns poetas e moços “de pensamento” como B. Lopes e Nestor Victor, provavelmente, é quando também terá contato com a obra de Baudelaire, Villiers de L’Isle-Adam, Huysmans e o místico Péladan. Em março o poeta retorna a Desterro e dedica-se muito às novas leituras.

Em 1891, desembarca novamente na Capital Federal com a promessa de uma vaga no periódico Cidade do Rio de José do Patrocínio, apesar da promessa de um baixíssimo salário de cinquenta mil réis prometido, uma casa alugada no subúrbio levaria metade dos rendimentos embora. Entretanto, a sorte do poeta não mudara, Patrocínio não paga os salários e, além disso, não se harmoniza com o negro extravagante da província, idolatrado por um novo grupo e pouco simpático aos ambientes das personalidades consagradas.

Ali na redação do “Cidade do Rio” só poderia haver um vedetismo: o de Patrocínio. Em março de 1892, o poeta se desliga do jornal. Agora precisava de outro veículo para divulgar seus poemas. Tenta publicar alguns textos na Revista Ilustrada de Ângelo Agostini, todavia, a oferta de Literatura é muito grande para um público ainda incipiente, o analfabetismo ainda atingia cerca de metade parte da população. Sevcenko mais uma vez nos ajuda a compreender o período de transição em que Cruz e Sousa tentava conquistar um espaço em um sistema restrito a pequenos grupos:

A participação social no sistema produtivo e na absorção dos recursos gerados era muito limitada. Assim como muito limitada e até decrescente era a participação política. As elites agrárias, beneficiárias e procedentes da tradicional divisão internacional artificial do trabalho, constituíam um sistema oligárquico semifechado, que, de conformidade com círculos plutocráticos urbanos, monopolizavam os postos diretivos e as atividades mais rendosas. As oportunidades restritas que o crescimento do sistema oferecia eram alvo de uma concorrência pelas amplas camadas urbanizadas, reforçando comportamentos agressivos e desesperados de preconceito e discriminação. O controle pelo Estado da maioria quase absoluto dos cargos técnicos e de múltiplos postos proveitosos estimulava o patrimonialismo, o nepotismo, o clientelismo e toda forma de submissão e dependência pessoal, desde seu foco central no Distrito Federal até os mais recônditos esconsos da nação (SEVCENKO, 1995, p. 50).

O poeta segue na esperança de que sua sorte mudaria e vai trabalhar no Gazeta de Notícias de Ferreira de Araújo e deste período há uma anedota muito conhecida da passagem do escritor por este periódico. Numa noite em que o poeta estava de plantão, aconteceu um incêndio e o título da matéria foi grafado “**Vaporoso incêndio**”. Houve empastelamento.

Mesmo Cruz e Sousa mostrando seus originais onde se lia **“Pavoroso incêndio”**, fora suspenso por sete dias, pois nas palavras de Ferreira Araújo “pavoroso ou vaporoso, tudo é adjetivo (MAGALHÃES JUNIOR, 1961, op.cit. p. 55). E assim, vai ficando conhecido pelo uso de adjetivos esquisitos e abundantes e seu estilo esdrúxulo e, inevitavelmente, por sua negritude.

A pobreza do poeta aumentava a cada dia e os sonhos que trouxera de sua província começavam a desvanecer, pois não havia lugar para ele no sistema de clientelismo que organizava as relações sociais naquele Brasil que se afirmava liberal, contrastando com as velhas estruturas da sociedade escravocrata que permaneciam intactas. Não havia, para ele, minimização das tensões raça e classe (RABELO, 2006, p. 96).

O que lhe restaria?

Neste contexto, voltar-se contra o grupo cultural hegemônico, seria uma reação contra aqueles que impediam o seu triunfo e, além disso, transformar sua matéria artística em lugar de superação e da transformação da dor em glória. Falando sobre as escolhas poéticas de Cruz e Sousa, Rabelo (2006) nos revela que:

(...) a arte não apenas substituiria as tensões históricas na constituição simbólica. Mas também efetivaria a crítica da práxis enquanto dominação. A forma simbólica, assim, nada teria a ver com o infeliz compromisso do “deleite artístico”. Em Cruz e Sousa, ela seria a trama pela qual se construiriam as peripécias dos antagonismos não-resolvidos da realidade histórica, tal como apreendidos pela experiência do poeta (RABELO, 2006, op.cit pp.104-105).

Bosi (1994) aponta como precursores do Simbolismo no Brasil nomes como Medeiros e Albuquerque (1867-1934) e Wenceslau de Queiros (1865-192), ambos conheceram as novas literárias francesas desde 1880. O autor destaca a importância destes poetas como ponte do Parnaso ao Simbolismo, pois já se nota na produção artística destes escritores a influência baudeleriana. Mas, observa que “nada se compara em força e originalidade à irrupção dos Broquéis com que Cruz e Sousa renova a expressão poética em língua portuguesa”, além disso, destaca também o caráter revolucionário da “linguagem cruzsousiana”, pois mesmo os traços parnasianos sendo mantidos “acabam por integrar-se num código verbal novo e remeter a significados igualmente novos” (BOSI, 1994, p. 270).

Falando dos primeiros sinais da influência de Charles Baudelaire nos poetas brasileiros, Antônio Cândido (1987) nota uma certa “deformação” no uso das ideias do poeta francês

Como os de hoje, os jovens daquele tempo, no Brasil provinciano e atrasado, faziam do sexo uma plataforma de libertação e combate, que se articulava à negação das instituições. Eles eram agressivamente eróticos, com a mesma truculência com que eram republicanos e agrediam o Imperador, chegando alguns ao limiar do socialismo. Portanto, foi um grande instrumento libertador esse Baudelaire unilateral ou deformado, visto por um pedaço, que fornecia descrições arrojadas da vida amorosa e favorecia uma atitude de oposição aos valores tradicionais, por meio de dissolventes como o tédio, a irreverência e a amargura (CÂNDIDO, 1987, p. 26).

Entretanto, o crítico destaca pontos positivos da influência de Baudelaire na literatura do país, uma vez que estes jovens poetas cultivam, inspirados na estética baudeleriana, *o amor pelas imagens raras, a recuperação do soneto e outras formas fixas* (CÂNDIDO, 1987, op.cit. p. 38).

Baudelaire será o grande “mentor” da mudança de rumo na poesia de Cruz e Sousa, este é considerado por muitos críticos o principal leitor daquele no Brasil, fato que podemos perceber facilmente através de inúmeras referências na obra do simbolista brasileiro que remetem ao bardo parisiense.

A partir do lançamento de *Missal e Broquéis*, Cruz e Sousa passará a ser considerado o principal representante do Simbolismo no país e conseqüentemente, sofrerá uma série de perseguições, o que se agravará em virtude deste porta-voz ser um negro livre e defensor dos princípios franceses de liberdade, igualdade e fraternidade.

Cruz e Sousa, a fim de defender um espaço para sua arte, lidera o “Grupo dos Novos”, era a nova escola que tentava abrir espaço no terreno do Parnasianismo. Reunidos em torno da *Folha Popular* e do *Novidades*¹⁸, jovens poetas e escritores, como Bernardino Lopes (1859-1916), Virgílio Várzea (1863-1941), Emiliano Pernetá (1866-1921), Nestor Vítor (1868-1932) e Oscar Rosas (1864-1925), sob a liderança do cisne negro, formavam a dissidência da literatura nacional daquele período. O grupo era formado por jornalistas de Santa Catarina e do Paraná, à exceção de B. Lopes que era natural do Rio de Janeiro. Além de Baudelaire, o grupo também se inspirava em Verlaine e Mallarmé.

O grupo ao qual se opunham, à semelhança dos parnasianos europeus, fazia parte da elite hegemônica, eram bem relacionados politicamente e, além disso, tinham acesso aos principais jornais da época e ao mercado editorial, portanto era uma batalha desigual. O

¹⁸ Os jornais *Novidades* e *Folha Popular* funcionavam como uma verdadeira trincheira simbolista. O primeiro funcionou de 1890 a 1892, cujo secretário de redação foi o poeta e jornalista Oscar Rosas, amigo pessoal de Cruz e Sousa, que o auxiliou durante a estada no Rio de Janeiro. Fundada em 1890, a *Folha Popular* também defendeu os ideais simbolistas, tendo como secretário de redação outro amigo de Cruz e Sousa, o também poeta Emiliano Pernetá (MURICY, 1987, pp. 1.267-1268).

grande representante deste grupo era Olavo Bilac, considerado pela elite cultural o maior poeta brasileiro no final do século XIX.

Tentamos traçar até aqui todo o pano de fundo que vai culminar na crítica avassaladora da poesia de Cruz e Sousa, acabando assim com as esperanças do poeta em lograr êxito naquele cruel cenário em que buscava reconhecimento para sua arte.

Missal trazia no conjunto de sua obra temas que estariam em dissonância com o “espírito nacionalista” que se respirava naquele momento e que para o poeta negro, por todas as dificuldades que já vivera até ali, não fazia muito sentido.

Rabelo (2006) analisando o poema *Umbral* do livro citado acima, nos traz boas reflexões para compreendermos a forte crítica sofrida por Cruz e Sousa, pois a autora defende que as falhas encontradas na obra “são também formalização de dificuldades históricas reais na escolha de uma concepção poética que negasse os valores do mundo, que, por sua vez, negavam Cruz e Sousa, sua estética e as “veleidades” improdutivas dos novos” (RABELO, 2006, op.cit. p.110).

Umbral

Volto da rua.

Noite glacial e melancólica.

[...]

À turva luz oscilante dos lampiões de petróleo, em linha, dando à noite lúgubres pavores de enterros, veem-se fundas e extensas valas cavadas de fresco, onde alguns homens ásperos, rudes, com o tom soturno dos mineiros, andam colocando largos tubos de barro para o encanamento das águas da cidade.

A terra, em torno dos formidáveis ventres abertos, revolta e calcária, com imensa quantidade de pedras brutas sobrepostas, dá ideia da derrocada de terrenos abalados por bruscas convulsões subterrâneas.

Instintivamente, diante dessas enormes bocas escancaradas na treva, ali, na rigidez do solo, sentindo na espinha dorsal, como numa tecla elétrica onde se cala de repente a mão, um desconhecido tremor nervoso, que impressiona e gela, pensa-se fatalmente na Morte...(SOUSA, 2008, op.cit. p.352)

A “estranha” obra respondia ao mundo das lutas das mediocridades, o prestígio das vaidades, às ciências e às instituições modernas- esses eram os protagonistas do mundo da ordem, contra os quais Missal respondia com sua teoria poética que denunciava o seu não lugar na sociedade brasileira. Assim, o poeta opta pelo mundo do feio, do grotesco, do sinistro, como podemos ver no poema acima em que a cidade aparece como um ambiente demonizado. Vale também ressaltar na obra, a tensão entre horror e aspiração ao ideal, o que indica uma forte influência da poesia de Charles Baudelaire, como já observamos acima. Desta forma, as novas experiências literárias vão proporcionar a Cruz e Sousa elementos que

lhe permitiriam, ao mesmo tempo, negar-se ao grupo hegemônico que o repelia e, talvez, conquistar o seu lugar na diferença.

Broquéis é publicado seis meses depois, e provavelmente, após a forte crítica à primeira obra, com alterações que pareciam ser uma resposta aos seus algozes. O título associado à epígrafe traz conotações muito agressivas mesmo que disfarçadas na apresentação da obra como o selo culto e respeitável da assinatura do grande poeta francês.

Abaixo transcrevemos a epígrafe que abre o livro “Broquéis”,

Seigneur mon Dieu! accordez-moi¹⁹
la grâce de produire quelques
beaux vers qui me prouvent
à moi-même que je ne suis pas le
dernier des hommes, que je
ne suis pas inférieur à ceux que
je méprise.
BAUDELAIRE

Rabelo (2006) falando sobre o título do livro, comenta acerca da ambiguidade da palavra “broquel”.

“sugere-se o aficionado pelas formas escultóricas e pelo antigo” como também a consciência de que a poesia é escudo contra as afrontas vividas na realidade. O emprego do termo “broquéis” pressupõe também a atitude do ataque, no campo das lutas poéticas – “novos”, “decadistas”, contra os parnasianos dominantes- e na, contenda histórica, entre o sujeito estigmatizado como o “poeta maravilhado” e aqueles que o colocam à margem. (RABELO, 2006, op.cit. p.113)

O escritor Adolfo Caminha (CAMINHA, 1960, p. 68) em uma de suas “Cartas literárias”, publicadas nos jornais diários, em 1893, entende a epígrafe como a invocação solene do poeta “feita de ódio e orgulho”, “de amargura e desprezo”, resposta ao “preconceito injusto e tolo” que “o isolou dos seus contemporâneos, fechando-lhe as portas do jornalismo”. Comentou-se também sobre a “abundância de plurais, que choca e fere pelo mau gosto” (O País), para Artur Azevedo (sob o pseudônimo de Cósimo) “era um palavrório de sem sentido”, Araripe Junior vê “o verniz da adjetivação erudita” no “puro poeta antropomórfico das raças primitivas” e o golpe final mais uma vez cabe a José Veríssimo:

¹⁹(BAUDELAIRE. 1958 Apud RABELO, 2006) De “À une heure du matin”. In: *Le spleen de Paris*, Petites poèmes en prose. Em tradução de Leda Tenório da Motta: Senhor meu Deus!, concedei-me a graça de produzir alguns belos versos que me provem que não sou o último dos homens, que não sou inferior aos que desprezo (MOTTA, 1995, p. 37).

O seu livro de versos *Broquéis* é apenas de um parnasiano que leu Verlaine, sem possuir deste, em grau algum, nem a felicidade da idealização poética, nem a sinceridade da emoção artística, nem a ciência inata da língua, nem a plasticidade das formas métricas. Não há nessa reunião de poemas, na maioria sonetos, nada, senão talvez a intenção gorada, que a faça classificar de poesia simbolista. São uma imitação falha de Baudelaire, modificado pelo poeta das *Fêtes Galantes*. E a falta de emoção real, acaso o traço característico desses versos, é tal que surpreende (VERISSIMO, 1976, pp. 77-80).

A voz divergente, como já observei acima, é um texto do escritor Adolfo Caminha no qual afirma:

Se me perguntarem, porém, qual o artista mais bem dotado entre os que formam a nova geração brasileira, eu indicaria o autor dos *Broquéis*, o menosprezado e excêntrico aquarelista de Missal, muito embora sobre mim caísse a cólera olímpica do Parnaso inteiro. Erro, talvez, de observação e de crítica, mas o certo que eu vejo em Cruz e Sousa um poeta originalíssimo, de uma rara sensibilidade estética, sabendo compreender a Arte e respeitá-la, encarando a vida com a independência de quem só tem um ideal, - a perfeição artística. (MAGALHÃES JUNIOR, 1972, op.cit., p. 90).

Em vida, seriam estas as duas obras publicadas de Cruz e Sousa, graças a ousadia do editor Domingos de Magalhães, que Magalhães Junior (1961) aponta como o editor do grupo dos “Novos”. Entretanto, a elite intelectual do período, através de seu “poder de crítica” é que poderia afirmar o que era Literatura ou não, ou melhor, que grupo étnico poderia fazê-la. A crítica negava o poeta, o novo estilo literário e, inevitavelmente, o homem negro “fora de seu lugar”. Tanto a obra quanto o autor não eram dignos “da ordem cultural, literária e branca”. O recado estava dado.

O poeta ainda tentaria fundar a “Revista dos Novos”, como atesta a carta abaixo, para tentar divulgar os trabalhos do grupo e, talvez assim, diminuir um pouco o poder da crítica literária, que até então, estava nas mãos dos parnasianos, garantindo assim somente para o *Parnaso* o monopólio da “boa literatura”.

Rio, 11 de abril de 1894.

Na impossibilidade de falar-te calmamente, escrevo-te uma ligeira exposição sobre a Revista dos Novos. Penso que o grupo deve naturalmente constituir os combatentes da Revista dos Novos tem de ser composto da tua individualidade, Emiliano Pernetá, Oscar Rosas, Artur de Miranda, Nestor Vitor, B. Lopes, Emilio de Menezes, Lima Campos, Araújo Figueiredo, Virgílio Várzea, Santa Rita, Mauricio Jubim, Cruz e Sousa e Gustavo Lacerda, simplesmente sendo que este último deverá dar escritos sintéticos, muito generalizados, sem personalismo, sobre política socialista.(...) Enfim, apenas esse deve ser o grupo fundador Por excelência, deve constituir o corpo uno das

ideias da Revista nos seus elevados fundamentos gerais, à parte dos detalhes da compreensão de cada um em particular.(...)(MUZART, 1993, pp.39-40).

A carta destinada a Gonzaga Duque, nome importante do grupo Simbolista, nos mostra quem são “os combatentes dos Novos”, a dissidência que tentava quebrar o “monopólio da crítica literária”. Importante notar a menção que o poeta faz à “política socialista”, indicando, talvez, além das divergências literárias, também discordâncias políticas com a elite do final do século XIX. Entretanto, a revista não se concretiza e o poeta acumula mais uma frustração.

Em 1893, além dos lançamentos das obras *Missal* e *Broqueis*, o poeta também conhece Gavita Gonçalves com quem se casará e terá quatro filhos. Gavita era uma jovem negra de uma família pobre, era alfabetizada e trabalhava como costureira. Com o casamento, o poeta busca um cargo público que garantisse a sobrevivência de sua família. Com a ajuda de Nestor Vitor, consegue um cargo de praticante de arquivista na Central do Brasil, porém o salário é muito baixo. No final de 1894, o poeta pede mais uma vez a Nestor que lhe ajude a conseguir uma promoção:

Rio, 16, dezembro de 1894.

Meu caro Nestor

Sobre a minha pretensão tenho a dizer-te que um dos lugares que me serve é o de amanuense, que tem um vencimento maior do que o lugar que exerço atualmente. O Dr. Piragiba que aluda a isso ao Marechal Jardim, pois o meu amigo Ricardo de Albuquerque também se interessa com grande e decidido esforço. Também não deixo de aceitar o teu empenho, conforme falaste para o D. Antonio Olyntho a quem sou bastante simpático, segundo estou informado. O momento é de decisão e eficácia. Já longo e doloroso tempo tenho aguardado um melhora na vida.²⁰

Teu Cruz e Sousa. (MUZART, 1993, p. 42).

A promoção para amanuense não veio, o amigo conseguiu indicá-lo para arquivista, entretanto, o salário ainda não era o suficiente para manter sua família, por isso, o poeta fará uma série de empréstimos com os amigos. Neste ano nasce Raul, o primeiro filho do casal. Um ano depois sua esposa terá acessos de loucura, fato que será recorrente na poesia de Cruz e Sousa, no poema *Balada dos Loucos* há o registro deste fato. Mais uma vez recorrerá ao grande amigo Nestor Vitor.

Rio, 18 de março de 1896.

Meu Grande Amigo

Peço-te que venhas com a máxima urgência a minha casa, pois minha mulher está acometida de uma exaltação nervosa, devido ao seu cérebro fraco que, apesar das minhas palavras enérgicas em sentido contrário e da minha atitude de franqueza em tais casos, acredita em malefícios e perseguições de toda a espécie.(...) (MUZART, 1993, p.43).

A vida de Cruz e Sousa na Capital Federal será marcada por extrema falta de recursos, como refúgio, só restará mesmo sua poesia, embora tenha sido execrado pela crítica, o poeta, ainda assim, escreve acreditando que “deixará nome” como prometera a si mesmo. Abaixo o escritor anuncia trabalhos, que, provavelmente, vão dar corpo aos livros *Evocações*, *Faróis* e *Últimos Sonetos*, que só serão publicados postumamente.

Rio, 2 de junho, 1896.

Nestor

Desejo muito que me faças um sacrifício de amigo, ao menos com a quantia de vinte mil réis.

Tenho tido grandes saudades da nossa convivência, tão consoladora e tão nobre. Aparece que tenho uns trabalhos para mostrar-te.

Teu profundo amigo (MUZART, 1993, p.45).

Mesmo alcançando o “saber de altos saberes”, isto não influenciará no destino que fora reservado para Cruz e Sousa e toda aquela “gente indesejada” que, assim como ele, era excluída nos setores econômico, social, cultural, etc., pois como nos afirma Munanga (1999) “A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca (MUNANGA, 1999, p. 51).

Sendo assim, o futuro da nação estava em jogo, logo era preciso branquear o país. Em 1897, a tuberculose agora se soma ao quadro trágico que marca o final da vida do poeta,

Meu Nestor

Rio, 27 de dezembro de 1897.

Não sei se estará chegando realmente o meu fim;- mas hoje pela manhã tive uma síncope tão longa que supus ser a morte. No entanto, ainda não perdi nem perco de todo a coragem. Há 15 dias tenho tido uma febre doida, devido, certamente, ao desarranjo intestinal em que ando. Mas o pior, meu velho, é que estou numa indigência horrível, sem vintém para remédios, para leite, para nada, para nada! Um horror! Minha mulher diz que eu sou um fantasma, que anda pela casa! Se pudesses vir hoje até cá, não só para me confortares com a tua presença, mas também para me orientares n’algun ponto desta terrível moléstia, será uma alegria para o meu espírito e uma paz para o meu coração
Teu Cruz e Sousa (MUZART, 1993, p.46).

Nestor Vítor será o “consolo amigo”²¹ de Cruz e Sousa nos momentos mais críticos da vida poeta, que ao longo de sua produção literária dedicou vários textos ao leal amigo, um dos poemas mais conhecidos é “Pacto das almas”.

Muito debilitado, o poeta travará uma dura luta com a doença, podemos encontrar algumas cartas, do ano de 1898, endereçadas a Nestor Vítor nas quais o poeta pede ao amigo que leve um “requerimento pedindo licença” e mais uma vez “pedindo prorrogação da licença”, nesta carta o poeta também mostra receio de “ser forçado a deixar o lugar”, provavelmente, as licenças médicas não eram um direito garantido à época. Uma carta do dia 27 de janeiro, mostra os efeitos perversos da modernização que avançava vertiginosamente expulsando do Centro da Capital tudo e todos que fizessem lembrar o Brasil “atrasado e primitivo”, letrados ou não, ali não era lugar para negros. Abaixo um fragmento da carta,

Rio, 27 de janeiro de 1898.

Nestor – A luta das casas continua horrível. Não imaginas que verdadeiro desespero. Todos querem fiador – e é para ali, de punhos cerrados, de dentes cerrados. Já não temos quase recursos nem para os trens nem para os bondes. Estas cousinhas é que ninguém parece lembrar-se d’elas. Não sabemos mais do que havemos de lançar mão para conseguir uma casa ou um cômodo qualquer. Tudo é um despropósito de dinheiro. Amanhã, 28, Gavita vai novamente sair à luta das casas (...) O furor maior nisso tudo é o da fiança, que é uma coisa horrível de conseguir (MUZART, 1993, 49).

O poeta vai residir na Rua Malvina Réis, nº 40 como indica um bilhete destinado a Nestor Vítor, onde ficará menos de dois meses, pois Magalhães Júnior(1961, op.cit., pág.172) registra que o quadro de saúde de Cruz e Sousa se agrava e por isso, era preciso afastá-lo dos filhos. Por recomendações médicas, ele é levado para a Estação de Sítio, na Serra da Mantiqueira, a quinze quilômetros de Barbacena. Lá o poeta chegará no dia 16 de março de 1898, como consta em bilhete destinado ao amigo Nestor Vítor,

17 de março de 1898.

Meu caro Nestor

Cheguei sem novidades a 16 deste por 7 horas e meia da manhã desse dia. Fiquei cansadíssimo da viagem. Nada tenho de importante mais a dizer-te. Os remédios tomo-os regularmente. Preciso com muita urgência de dinheiro. Isto aqui é muito agradável. Depois mandarei dizer tudo. Não te esqueças do dinheiro.

Lembranças da Gavita.

Teu Cruz e Sousa. (MUZART, 1993, 52).

²¹ Poema: Alma das almas de Cruz e Sousa (MUZART, 1993. p.43).

Na carta acima, serão registradas as últimas palavras do poeta. Um telegrama expedido da Estação de Sítio comunica a Nestor Vítor e a outros amigos mais íntimos a morte de Cruz e Sousa no dia 19 de março de 1898.

5. NEGROS DRAMAS E EMPAREDADOS NA ESCOLA

O emparedado
 (...) Mas, que importa tudo isso?!
 Qual é a cor da minha forma, do meu sentir?
 Qual é a cor da tempestade de dilacerações que me abala?
 Qual a dos meus sonhos e gritos?
 Qual a dos meus desejos e febre?
 (SOUZA, 2008, pp. 625-626)
 (...)

“A cor da minha pele não define quem eu sou!”
 (Jéssica Coutinho, aluna do 9º ano, 2015)

Mais uma vez é bom lembrar-se das palavras de Ferraço (2003, op.cit. pág.160) falando “em nossos estudos com os cotidianos das escolas” “(...) no lugar de perguntas como que significa essa atitude? Que quer dizer este cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala?, devemos perguntar que “leituras” “eu faço dessa atitude, cartaz, texto ou fala?”

É na perspectiva destas “leituras”, que pretendo trazer para esta dissertação outras narrativas de alunos e alunas que nos ajudem a pensar sobre a singularidade, a complexidade do racismo brasileiro.

Esta aula tinha como texto motivador uma música do rapper Rapin Hood. Distribuo os livros e indico as páginas. Logo alguém pergunta:

É pra copiar o texto?

- Não !!! Esta é uma pergunta que me irrita profundamente, pois nunca fiz ninguém copiar texto, mas acho que já descobriram que isto me aborrece, então...

- Eu vou fazer uma primeira leitura do texto com vocês, depois cada um lê silenciosamente.

Começam a ler em voz alta comigo e me corrigem:

- Isso é pra cantar!!

Tento salvar a aula, dizendo:

- Próxima aula, trago a música e a gente canta.

Continuo a leitura... O texto é longo! Causa impaciência!

Então alguns começam a cantar (tentando fazer o ritmo do rap) e quase me obrigam a repetir o refrão:

“Só os favelado, só os maloqueiro
Us guerreiro, us guerreiro
Na África de antes, os príncipes herdeiros
Us guerreiro, us guerreiro
Só os aliado, só os companheiro
Us guerreiro, us guerreiro
Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parceiro
Us guerreiro, us guerreiro

(RAPPIN HOOD. Música: *Us guerreiros*. Fonte: <http://letras.mus.br/rappin-hood-> acessado em 18 de julho de 2015)

Como toda sala de verdade, não faltariam as vozes dissonantes:

- Isso é música de favelado! Não vou cantar isso não!

-Tudo bem gente, canta quem quiser! Sem briga...

- Canta aí professor!

- Tenta mais uma vez cantar o refrão.

- Tá fora do ritmo professor!!

-Finalmente, desisto.

Agora é hora de fazer os exercícios.

- Aqui é pra fazer o quê?

Começo a ir de cadeira em cadeira. Eles são muitos! A aula vai terminar! Que horas devem ser agora?

Vou no grupo lá do fundo. Os caras sempre dão um jeito de me enrolar! Mas hoje não!

- Como é que é Nathan! Vai fazer o exercício ou não vai?!

A resposta vem com outra pergunta:

- Aí professor, negro drama, conhece?

Caramba! O sentido flutuante das palavras! Esse cara está querendo me enganar!

- O quê?

- Negro drama, o senhor não conhece?

Vai acabar o tempo da aula! Tenho de fazer a chamada!!

- Você tá falando dos Racionais Mc's, Nathan?

-É professor. Eles manda mais que esse cara aí do livro! Eu tenho aqui no celular, escuta aí! Me entrega o fone.

Me enganou e nem percebi. Nada de exercício hoje.

-Agora, não dá Nathan. Tenho de fazer a chamada!

Como é mesmo o Negro drama?

(...)

Negro drama,
Cabelo crespo,
E a pele escura,
A ferida, a chaga,
A procura da cura,
Negro drama
Eu sei quem trama
E quem tá comigo
O trauma que carrego
Pra não ser mais um preto fodido,
O drama da cadeia e favela,
Túmulos, sangue,
Sirenes, choros, velas,
Passageiro do Brasil
São Paulo
Agonia que sobrevivem
Em meia zorra e covardias
Periferias, vielas e cortiços (...)

(RACIONAIS MC's. Musica: *Negro drama*. Fonte: <http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/> acessado em 18 de julho de 2015)

Cada um com seu herói. Quero debater o racismo chamando Cruz e Sousa para a conversa, porém Nathan e seus colegas, como ele mesmo disse, ouvem o “papo reto do Mano Brown e sabem quase tanto quanto eu do assunto.

Talvez, toda aula deva se iniciar com a máxima de Certeau: “Sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas” (CERTEAU, 1998, op.cit. p.19).

Me lembrei aqui do comentário do Filé: “Em vez de prepararmos a aula, temos de nos preparar para a aula”. Ou deixar que a aula seja um acontecimento no sentido que Larrosa empresta a esta palavra. Eu não estava preparado, quando me dei conta já era hora da chamada, perdi o tempo da rima, já estava fora do ritmo.

Realmente, o Negro drama, é uma aula sobre o racismo brasileiro e como isto influencia na vida e na morte da população afrodescendente e, incrivelmente, parece que foi escrito hoje. É “*O Emparedado*” do século XX e XXI, palavras duras com a batida seca do rap.

Parece que a exclusão pode dar margem ao surgimento de vozes dissonantes, que, especificamente no caso rap, na maioria das vezes, é interpretado pelas elites como “discurso do ódio”. Lembro-me de uma reportagem do jornal “O Globo” em que o assunto era o fato de algumas boates da Zona Sul carioca não tocarem a música dos Racionais, pois o público considerava-a “muito agressiva”.

Talvez, alguns textos de Cruz e Sousa tenham tido o mesmo impacto registrado acima para as elites do final do século XIX, contra o racismo e a exclusão, o verbo agressivo e pungente do poeta

Ódio sagrado

Ó meu ódio, meu ódio majestoso,
Meu ódio santo e puro e benfazejo,
Unge-me a fronte com teu grande beijo,
Torna-me humilde e torna-me orgulhoso.

Humilde, com os humildes generoso,
Orgulhoso com os seres sem Desejo,
Sem Bondade, sem Fé e sem lampejo
De sol fecundador e carinhoso.

Ó meu ódio, meu lábaro bendito,
(...)
Ódio são, ódio bom! sê meu escudo
Contra os vilões do Amor, que infamam tudo,
Das sete torres dos mortais Pecados!
(SOUSA, 2008, p. 552)

Mano Brown denuncia o abandono da população afrodescendente, o assassinato dos moradores das favelas, que atualmente, está aí batendo recordes. Acusa a sociedade brasileira de “criar” uma camisa de força para a população negra por não lhe propiciar outras opções além de ser “pobre”, estar “preso” ou “morto”.

Não sei se quando o Nathan me fez a pergunta “Negro drama, conhece?”, se além, de me dizer que também entende que sabe do racismo brasileiro, está denunciando também, como canta seu poeta no mesmo Negro drama: “Problemas com escola/ Eu tenho mil (...)”

5.1. A COLONIALIDADE DO PODER E A PERMANÊNCIA DO RACISMO

Era dia de Produção Textual. Então, pedi à turma um texto cujo tema seria alguma aula, algum fato que tenha ocorrido no ambiente da escola, e que de alguma forma tenha lhes trazido alguma aprendizagem para as vidas deles.

Recebi textos engraçados, sinceros, e claro, a maioria dizendo, supostamente, o que eu queria ouvir, e texto o de Sthefany Cristina. O título do texto era “**O preconceito**”, o que logo me chamou atenção, pois ela já havia sido minha aluna em 2013 no 7º ano, porém não me recordava de “brincadeiras” de cunho racista dirigidas a ela. Porém, para minha surpresa o texto dela era uma denúncia explícita sobre os ataques racistas desferidos contra ela. Ela começava assim:

“No começo do ano eu sofri muito com o preconceito aqui na escola, muitos me apelidavam com apelidos maldosos, com o tempo tudo foi ficando pior, os apelidos só foram aumentando”. (Sthefany Cristina, 9º ano, 2014)

Como é que não percebi nada disso?! Que grau de naturalização o racismo já alcançou dentro da escola?!

Só então me dei conta de que Sthefany havia “sumido” da escola nos 1º e 2º bimestres, mas nos conselhos de classes, raramente, coloca-se em pauta este tipo de discussão. Os professores registram as faltas e ao final do ano letivo, observam se os alunos alcançaram o percentual para aprovação ou reprovação.

Afastamento de alunos em virtude de estarem sofrendo preconceito racial ou até a influência disto no desempenho intelectual de alguns alunos, ainda não fazem parte da pauta. Provavelmente, há outras questões envolvidas no longo afastamento da Sthefany da escola, entretanto o fator étnico-racial foi algo que marcou profundamente sua trajetória escolar, e provavelmente, refletiu/refletirá negativamente em seu desempenho escolar.

A aluna, como muitos outros/outras, não se enquadrava nas “normas” de boa aparência idealizadas pela sociedade, e que, conseqüentemente serão “cobradas” na escola.

Era uma “negona”, como um aluno da turma me confessou que a chamavam depois que procurei saber deles se tinha havido algum problema dela com a turma.

Além disso, tem um nariz assim como o meu, nem um pouco europeu, a pele como Cruz e Sousa tinha, dreads coloridos, como disse Victoria Santa Cruz²²: Negra! Negra! Negra! Negra! Como ser Sthefany Cristina ou Cruz e Sousa em um mundo, em uma escola, pensados, idealizados para pessoas brancas?!

²² Compositora, Coréografa e desenhista, expoente da arte afro peruana.

Desta forma, concordo com Quijano quando este afirma que (...) *é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos* (QUIJANO, 2005, pp. 227-278).

Mesmo a aluna declarando que “não se deixou abater” e levou o problema à direção e que “todos abraçaram minha causa, dando não ao preconceito, eles me defenderam com unhas e garras”. Porém, suas faltas quase lhe custaram a reprovação na última série do ensino fundamental.

Quando no conselho de classe levantaram a hipótese de reprová-la, “pois além de muito fraca era muito faltosa”, intercedi e causei um tremendo mal-estar. Conte a história do texto que ela me entregara, falando do preconceito que vinha sofrendo ao longo do ano. Logo alguém muda o tom da conversa e transforma racismo em bullying.

Mas o Conselho tem de seguir em frente:

- Próximo número!

No primeiro semestre deste ano, uma alta autoridade da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu fez um discurso em um evento sobre a avaliação da Prova Brasil, que na percepção dela estava “agradando” aos professores. Disse que estava sendo cobrada pelo prefeito em virtude dos resultados ruins da Educação do município. E que sabia dos esforços dos professores para educar os filhos “de pessoas sem educação”, que mal sabiam se dirigir aos diretores, professores, etc. E não sabia como, mas ia arrumar um jeito de educar os pais dos alunos e que talvez isto refletisse bem nos resultados...”

Muniz Sodré (2000) já nos alertava para este pensamento herdado de nossas elites coloniais e ainda muito presente na sociedade brasileira

Persiste ainda hoje a utopia civilizatória da Europa. Após cinco séculos de colonização da América, os europeus-diretamente ou por meio das elites nacionais mediadoras, atualmente secundadas pelas elites dos meios de comunicação- continuam reproduzindo o discurso de enaltecimento de seu valor universalista, como garantia da colonialidade do poder (SODRÉ, 2000, p. 33).

É esta escola eurocentrada que, desde meados do século XX, com a chegada em massa da população negra e pobre não se preparou para lidar com as diferenças e não se questiona em relação ao tal “fracasso”, atribuindo-o à população pobre e negra como afirmou a autoridade acima. O discurso civilizatório europeu permanece com bastante força na sociedade brasileira. Não é preciso fazer muito esforço para encontrá-lo por aí. Está no

currículo, nos livros didáticos, na formação dos professores, no padrão de beleza imposto, nas religiões que são permitidas na escola.

Desta forma, em pleno século XXI, a “colonialidade do poder” permanece, apesar da Abolição da escravatura, a velha estrutura da sociedade colonial persistiu, porém, agora de forma mais sofisticada, como vem problematizando os estudos do grupo Modernidade/Colonialidade.

Segundo Oliveira e Candau (2009, p.16) este grupo

(...) é formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos. Consideramos as contribuições desse grupo de especial relevância e originalidade, apresentando potencial instigante para a reflexão sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação, no contexto do atual continente latino-americano e, especificamente, no nosso país.

A expressão colonialidade do poder faz referência à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização, isto diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Sendo assim, o colonizador tenta substituir o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Desta forma, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não europeus. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. Esta hegemonia, criticada pelo grupo de intelectuais acima, tem me provocado algumas reflexões ao longo do processo da pesquisa como:

Até que ponto a “colonialidade do poder/saber” apontada por Sodr e e pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, entre outros autores, contribui para a permanência do racismo na sociedade brasileira e conseqüentemente dentro do espaço escolar?

A modernidade eurocêntrica é a linha mestra que permite tecer um diálogo entre o racismo/exclusão do poeta Cruz e Sousa no final do século XIX, a certeza do meu avô de que “os negros não prestam” no século XX e a permanência do racismo dissimulado, da atualidade, presente no modelo de escola hegemônico que despreza as diferenças.

Portanto, pensando na perspectiva crítica levantada acima é que tentarei encaminhar algumas reflexões que foram surgindo até aqui.

Pensando em um encontro do grupo de pesquisa em que eu comentava a minha ida à Biblioteca Nacional para consultar alguns jornais do final do século XIX, fiquei com algumas inquietações que têm me acompanhado até agora. Neste dia comecei a pesquisa em vários periódicos de Santa Catarina e Rio de Janeiro, nos quais há muitas notas e publicações da vida e obra de Cruz e Sousa. Eu já havia tentado inúmeras possibilidades de combinação de palavras na procura de textos sobre o escritor. Quando escrevi a combinação “poeta negro”, apareceu uma notícia que me chamou bastante a atenção. A notícia tinha o sonoro título “Grande charivari no Pedregulho”²³.

A matéria tratava de uma confusão que houve entre malandros no Pedregulho e reclamava da incompetência da polícia, da demora para aparecer e reestabelecer a ordem no bairro. Ao longo da narrativa, o repórter conta que os malandros chegaram à rua São Luiz Gonzaga nº 550 e começam a beber no botequim Joaquim Corrêa Velho.

Logo a seguir, o malandro começa a recitar uns versos do “**poeta negro**”, acompanhados por seu violão,

(...) Vozes veladas, veludas vozes ,
 Volúpias dos violões, vozes veladas,
 Vagam nos velhos vórtices velozes
 Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas (...)
 (SOUSA, 2008)

Confesso que este “achado” me causou até uma certa euforia. Talvez fosse a vontade de “defender” Cruz e Sousa como me disse o Filé em outras orientações. Explico:

Uma das ideias que circula muito sobre Cruz e Sousa é que ele “é um poeta difícil, hermético”, então, logo pensei: “Ora, se ele é considerado assim tão difícil, como é que poderia ser conhecido pelos malandros a ponto de ter seus versos cantados em uma mesa de botequim?” Até porque o acesso educacional no período era para um pequeno grupo da sociedade. Então, levei este questionamento para o Grupo de Pesquisa e o Filé me alertou para a seguinte questão:

“Mas aí você está partindo do pressuposto de que todos os malandros não sabiam ler. Quem nos garante isso? Você sabe quem eram esses malandros?”

A partir daí fiquei um pouco desconcertado, pois caí em uma armadilha do meu próprio raciocínio, provavelmente, incentivado por estruturas de pensamento construídas ao

²³ A *Notícia*, edição nº 283 (1909)

longo da minha formação, predominantemente eurocêntricas, às quais o grupo de pesquisa vem problematizando para tentar desconstruir.

Para isto, tenho tentado exercitar um pensamento crítico e sem deixar lado a complexidade que envolve as relações étnico-raciais brasileiras.

Talvez, seja por isso que o Filé nos alerta sempre sobre “forçar o pensamento a pensar”. É o que venho tentando fazer neste momento da pesquisa, porém confesso que não tem sido nada fácil. Entretanto, creio que a escrita ensaística nos proporciona este exercício constante de estar sempre “voltando por cima do rastro”. Pensando na minha formação, ou melhor, na formação familiar, educacional do brasileiro, não é tão simples desmontar algumas armadilhas do pensamento hegemônico que nos foram impostas como o supracitado produzido pelo melhor grupo da humanidade, ou seja, os europeus. Sendo assim, esta seria a meta a ser alcançada por outros países, por outros seres humanos que ainda não alcançaram tamanho “progresso”.

Crescemos ouvindo este discurso, seja em casa, na escola, nos espaços públicos, etc, crescemos aprendendo a pensar eurocentricamente. Depois nós, professores, temos acesso a toda uma formação em que esta hegemonia é predominantemente consolidada. Me lembrei de uma história que tem pelo menos 15 anos, mas creio ser muito importante para as reflexões propostas neste trabalho. Neste período eu era estudante de Letras, nem atuava ainda na área de Educação. Eu trabalhava como balconista de um comércio que vendia peças de máquinas de lavar e geladeiras, além de prestar serviços de assistência técnica. A loja ficava na Barão do Bom Retiro, Engenho Novo, bairro do subúrbio carioca e prestava serviços para boa parte dos bairros vizinhos. Trabalhava conosco um técnico de máquina de lavar, que se chamava Fernando, ou melhor, Fernando Molinha, referência à época em que exibia cabelos enroladinhos, segundo ele, para “loucura das meninas”. Fernando é um afrodescendente morador do Morro do Encontro, na subida da Serra do Grajaú, onde reside um grande número da população negra e pobre. Talvez, possamos dizer que Fernando é o típico malandro carioca, seu lema de vida é muito simples:

Trabalhar o suficiente para garantir a comida da família, e claro, no final do dia ou antes, poder apreciar uma “Schin”, era a cerveja mais barata na época. E creio, também, que fazia parte de sua filosofia encarar a vida com humor ou já era engraçado mesmo “de natureza”. Era difícil não rir de seus “causos”. Um dia Fernando foi atender uma cliente no bairro do Andaraí e para surpresa do dono da loja, a cliente se recusou a fazer o serviço com ele e exigiu que a firma mandasse outro técnico, “pois ele era muito mal-educado, e com ele não faria o serviço!”.

Estranhamos porque, embora o Fernando não fosse empregado de carteira assinada da empresa, já nos prestava serviço há muitos anos e nunca houve reclamação semelhante de “falta de educação” por parte dele. Ao final do dia, quando Fernando retorna dos atendimentos, o patrão procura saber o porquê da recusa da cliente em fazer o serviço com ele e vem a seguinte narrativa:

“Caramba Paulo aquela coroa lá é maluca! Veio toda cheia de grosseria pra cima de mim!” Sua fala era toda interrompida por gargalhadas dele, e claro, nossas, a figura é engraçada.

O patrão pede a ele que explique direito a história:

“Pô, cheguei lá no apartamento dela e toquei a campainha”. Aí ela abriu a porta e eu falei na maior educação:

“Bom dia, a senhora pode chamar a dona da casa, por favor?”. Aí a coroa, fez a maior grosseria comigo:

“Que história é essa de dona da casa!! Por quê?! Você acha que eu não tenho cara de dona da casa não?! Só porque eu sou preta, não posso ser a dona da casa?! Esse apartamento é meu, meu filho, comprei com meu dinheiro!! Fala pro seu patrão pra mandar outro técnico aqui, você é muito mal-educado!!

Mais gargalhadas do Fernando e nossas, pois ficamos tentando imaginar o Fernando naquela situação quase apanhando da cliente. Coitado do Fernando, perdeu a comissão, mas não perdeu o humor!

Tirando a capacidade narrativa de Fernando de nos fazer rir e de rir de si próprio, o que sobra do relato é muito ilustrativo para dar seguimento à discussão iniciada acima acerca “das estruturas de pensamento” que a hegemonia da modernidade ocidental nos deixou como “legado” para a construção e a permanência de tantas desigualdades existentes na sociedade brasileira.

Voltamos ao poder simbólico e sofisticado operado pela colonialidade do poder, pois esta cria formas de pensar que vão sendo naturalizadas e criando assim “direitos naturais” de um grupo privilegiado da sociedade. Tudo isso acrescido de uma falsa ideia de harmonia no que diz respeito ao convívio entre diferentes raças na formação do Brasil como problematiza Munanga (1999).

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das

comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA 1999, op.cit. p.80)

Não há dúvidas de que a difusão desta ideia de Brasil como paraíso racial pelas elites dominantes adiou bastante um efetivo combate ao racismo brasileiro, entretanto, nas últimas décadas esta suposta harmonia foi colocada em xeque pelo Movimento Negro e outras instituições da sociedade civil a fim de denunciar as desigualdades históricas encobertas por esta falsa democracia racial e até os dias atuais alguns setores sociedade brasileira seguem ainda atônitos por terem de se assumir racistas e admitirem por força das leis a presença de negros e afrodescendentes em lugares que outrora era exclusivamente “lugar de brancos”.

Mais uma vez Muniz Sodré em sua obra *Reinventando a Educação* (2012) nos ajuda a desvendar a construção destes “lugares sociais” quando argumenta que *os sujeitos de pele clara já nascem investidos da aura familiar que cota, por preconceito cognitivo e gradativa confirmação social, o não escurecimento como uma “natural” vantagem patrimonial* (SODRÉ, 2012, p.131).

A permanência da colonialidade do poder é a ponte que liga narrativas de épocas tão distantes como a de Cruz e Sousa, a minha, a dos meus alunos e tantos outros afrodescendentes. E, portanto, deve ser combatida em sua base estrutural. Volto um pouco aqui às primeiras orientações em que eu estava muito preocupado com as ocorrências de conflitos étnico-raciais dentro da sala de aula e o Filé nos chamava a atenção para não concentrarmos toda nossa energia na “ponta do problema”. No período, uma torcedora do Grêmio havia chamado o goleiro Aranha, do Santos, de “macaco”, durante uma partida pelo campeonato brasileiro em Porto Alegre.

E houve uma tremenda polêmica, pois a torcedora afirmou depois que “não era racista” e “inclusive tinha vários amigos negros”. E para incendiar mais ainda a polêmica, havia torcedores negros repetindo o gesto racista. Nas orientações coletivas concluímos em nossas conversas que os alunos em sala de aula, ou os torcedores de futebol, são apenas a ponta de um enorme iceberg, que tem de ser abalado em sua base, caso contrário, o seu o combate será quase nulo. Temos de atacar mais precisamente a hegemonia que foi construída ao longo da história e que dá sustentação ao racismo estrutural como sistema-mundo.

Pensando na desconstrução deste paradigma hegemônico que moldou as bases da sociedade brasileira, e que ainda está em plena vigência, apesar do barulho das vozes dissonantes, Sodré é certo em seu alvo, *“Uma educação que girasse em torno de um*

“centro pedagógico” descolonizante e democrático deveria necessariamente pautar-se por uma ética de desconstrução do paradigma leucocrático” (SODRÉ, 2012, op.cit. p.131).

Não estaria aí no predomínio desta hegemonia de pensamento a origem dos vários problemas levantados ao longo deste ensaio?

Não foi nesta fonte, que meu avô, mesmo não tendo acesso à educação formal, bebeu para afirmar que “os negros não prestam”? Não foi este pensamento que definiu a Literatura, Filosofia como a “fina flor” do conhecimento e, portanto, não poderia ser um “lugar de negros”? Chegando mesmo a criar bases para um racismo epistêmico, quando nega a pessoas não brancas a capacidade de produzir conhecimentos.

Por isso, encontramos dificuldades quando pedimos na escola uma pesquisa sobre escritores/escritoras, poetas negros, pois nosso pensamento já foi condicionado para imaginarmos pessoas brancas, além disso, os poetas/escritores afro-brasileiros foram “embranquecidos” ao longo da história brasileira, seja “amenizando” seus traços fenotípicos como nariz, cor da pele, etc, que remetessem de alguma forma ao fenótipo negro.

E por que outra razão o Fernando (funcionário da loja), diante de uma mulher negra “achou natural”, assim como eu, à época, também achei, perguntar pela dona da casa? Ou, trazendo mais uma vez o Filé para a conversa, cabe uma pergunta colocada por ele durante uma orientação e que deixou minha cabeça rodando sobre a gravidade contida no questionamento:

Quem nos dá certeza, ou como construímos a certeza, de que o homem branco/ mulher branca, é o dono/dona da casa? Quem garantiu a certeza ao meu avô de que os negros “não prestam”? Quem dá certeza àquela alta autoridade da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu de que “é difícil educar os negros e pobres”?

Podemos também invocar Cruz e Sousa para o debate, uma vez que no “Emparedado” o sujeito lírico já traz questionamentos parecidos sobre a suposta inferioridade da população do continente africano e que, sendo assim, não haveria a possibilidade de um negro atingir na “escala evolutiva” o refinado pensamento abstrato necessário para ser artista, escritor, etc., ou seja, lugares que a “ditadora ciência d’hipóteses” reservou para os brancos.

- Artista?! Loucura! Loucura! Pode lá isso ser se tu vens dessa longínqua região desolada, lá do fundo exótico dessa África sugestiva, gemente, Criação dolorosa e sanguinolenta de Satãs rebelados, dessa flagelada África grotesca e triste, melancólica, gênese assombrosa de gemidos, tetricamente fulminada pelo banzo mortal; dessa África dos Suplícios, sobre cuja cabeça nirvanizada pelo desprezo do mundo Deus arrojou toda a peste letal e tenebrosa das maldições eternas!(...)”
(SOUSA, 2008, p. 609)

O texto apesar de sua distância espaço-temporal, ainda é muito atual na problematização das questões levantadas acima ao longo do trabalho. E podemos atualizar a pergunta do poema de Cruz e Sousa no atual contexto deste Brasil do século XXI: O que pode/ ou não pode o negro/afrodescendente em uma sociedade que condenou/condena os descendentes de africanos à “maldição eterna” que é o racismo estrutural brasileiro?

Um bom paralelo que podemos fazer é em relação aos lugares que a sociedade “marcou” como de negros e brancos. E, portanto, Cruz e Sousa no final do século XIX ousar invadir o mundo das letras é um escândalo para a elite brasileira uma vez que na concepção deste grupo “os negros não eram civilizados”, “não tinham pensamento abstrato”.

Ou mais absurdo ainda: “um negro retinto” ocupar um cargo de acusador público. Holanda (1995) analisando as elites coloniais nos ajuda a compreender esta questão, pois para ele “*O trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores escravos e dos seus herdeiros*” (HOLANDA, 1995, op.cit. p.83).

O poeta tentava o tempo inteiro subverter as regras do jogo, pois não queria “ficar em seu lugar”, acreditava ter os mesmos direitos.

Mesmo depois de um século, esta demarcação de “lugar de negro” e “lugar de branco” ainda é muito forte na sociedade brasileira, basta olharmos para a reação da elite brasileira no que diz respeito ao ingresso dos negros na Universidade Pública, fato que vem crescendo bastante em virtude de duras lutas do Movimento Negro nas últimas décadas. Recentemente, um jovem negro que passou no vestibular para Medicina, em uma universidade da Argentina, postou uma foto nas redes sociais com uma mensagem de incentivo para outras pessoas que almejam passar no vestibular e o logo uma série de comentários racistas surgiram em sua página questionando “aquele lugar”, revelando o “estranhamento” de ver um negro numa profissão que no Brasil, historicamente, fora “consagrada” a filhos de senhores de escravos, ou seja, a pessoas brancas.

Voltemos então ao final do século XIX com Cruz e Sousa a fim de buscarmos mais luz sobre esta demarcação de lugares sociais baseado nas diferenças fenotípicas, algo que perdura até o século presente na sociedade brasileira e ainda é visto por alguns como algo “natural”.

Cruz e Sousa deixou sua cidade natal com esperanças de que no Rio de Janeiro poderia romper com o destino que era reservado aos “homens de cor”, ainda que fossem livres e cultos, como era o seu caso, a “esfera pública” ainda lhes era muito restrita em virtude de as elites intelectuais adotarem as pseudo teorias raciais, que proclamavam a superioridade da

raça branca em relação aos não brancos, somado a isso havia um forte acirramento das relações raciais em virtude das “perdas” que o pós-abolição teria causado à elite escravocrata.

Penso que Hanna Arendt(1988), quando analisa importância de uma “esfera pública” para que o ser humano conquiste a “excelência” em suas atividades, pode nos ajudar a pensar sobre a presença/ausência dos negros e afrodescendentes na história da sociedade brasileira, e a compreender a luta de Cruz e Sousa para conquistar a “esfera pública” a fim de evitar ser tragado pelo “esquecimento vão”. Definindo a esfera pública, a autora nos afirma que:

“O termo “público” denota dois fenômenos intimamente correlatos mas não perfeitamente idênticos. Significa, em primeiro lugar, que tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. (...) (ARENDR, 2007, pp. 59-60).

A história de vida de João de Cruz e Sousa e sua luta constante por conquistar o direito ao espaço público indica a busca constante por reconhecimento a fim de não ser esquecido ou ser condenado ao ostracismo pelo “racismo epistêmico”. O que podemos também notar no uso dos trajes impecáveis que, supostamente, o distinguiriam dos escravizados no “espaço público”. Leminski, citando um depoimento de Araújo de Figueiredo(amigo de infância de Cruz e Sousa), retrata o poeta em uma *vistosa indumentária: terno justo, cor clara, salpicos azuis e amarelos, tudo coroado por berrante rosa na lapela, a bengala de junco, dependurada no braço esquerdo* (LEMINSKI, 1990, p. 34). Na pequena província, isto era motivo de polêmica, um “crioulo” ousar se vestir a moda do boulevard parisiense. Na capital Federal, o poeta também vai chamar a atenção por seu dandismo. Albuquerque destacou uma observação de João do Rio que anotou a “estranheza que causava não apenas o comportamento dândi de Cruz e Sousa, mas o fato de ser um negro a se comportar assim” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 118). Certamente, o poeta primava por estar sempre bem vestido a fim de enfatizar seu status de homem livre e evitar hostilidades naquele conturbado período de transição. Um contemporâneo de Cruz e Sousa, Emiliano Pernetá, conta que quando o poeta entrava em algum Café da moda, os companheiros anunciavam a sua chegada em voz alta, procurando evitar assim alguma hostilidade pública para com o amigo (MURICY, 1987, p. 131).

Para Arendt (1995) a aparência- aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos- constitui a realidade. Portanto, o poeta percebeu muito cedo a importância da aparência, ou a falta dela, para os homens de cor, no espaço público, como garantia para afirmar sua humanidade, diante de uma sociedade que negava isto aos negros. Portanto, ele

havia percebido que “o que é aparente pode ser visto e ouvido por todos, faz parte da esfera pública, deste espaço público, torna-se acessível a todos. Se algo ou alguém não possui aparência, é por que não pode ser visto ou ouvido por todos. Ciente dos limites impostos pela sociedade racista daquele período, a “aparência”, ou seja, a sua presença em “espaços públicos” será uma preocupação constante ao longo de toda a vida do poeta, pois como podemos perceber no depoimento de Pedra Antióquia, primeira namorada do poeta, “Cruz tinha grandes sonhos”:

Nas horas em que conversamos juntos, não se fartava de devanear. Um futuro luminoso nas letras e na política era o seu permanente desejo: e quasi sempre eu ouvia dos lábios de Cruz e Souza que, ao meu lado, parecia falar a alguém que não estava ali: – “Ainda hei de ser governador de Santa Catharina!” Ou então: – “Hei de morrer mas, hei de deixar nome!”²⁴

Portanto, para “deixar nome”, era necessário lutar para não ser condenado ao esquecimento como nos deixa entrever o sujeito lírico, no poema abaixo,

Esquecimento

[...]

Embora o esquecimento vão dissolva
Tudo, sempre, no mundo,
Verso! que ao menos o meu ser se envolva
No teu amor profundo!
Esquecer é andar entre destroços
Que além se multiplicam,
Sem reparar na lividez dos ossos
Nem nas cinzas que ficam...
É caminhar por entre pesadelos,
Sonâmbulo perfeito,
Coberto de nevoeiros e de gelos,
Com certa ânsia no peito.
Esquecer é não ter lágrimas puras,
Nem asas para beijos
Que voem procurando sepulturas
E queixas e desejos!
Esquecimento! eclipse de horas mortas,
Relógio mudo, incerto,
Casa vazia... de cerradas portas,
Grande vácuo, deserto.
Cinza que cai nas almas, que as consome,
Que apaga toda a flama,
Infinito crepúsculo sem nome,
Voz morta à voz que a chama.

[...]

(SOUSA, 2008, p. 449)

²⁴ HORA, Mario. A noiva de Cruz e Souza. *Jornal A Noite*, Rio de Janeiro, 7 set. 1915

Uma das questões que sobressaem a todo instante nesta dissertação é exatamente o esquecimento de que nos fala o texto acima e que dialoga fortemente com o “silenciamento” das questões étnico-raciais pela sociedade brasileira, principalmente pelos grupos hegemônicos. E este “esquecimento” é em grande parte o causador da produção e reprodução de desigualdades na sociedade brasileira de hoje. Um dos grandes desafios desta escrita tem sido o entramar das histórias de Cruz e Sousa, a minha e dos meus alunos, entretanto, começa a ficar muito claro para mim esta luta histórica dos negros pelo “espaço público” de que Arendt(2007) nos fala. Houve uma interdição explícita aos negros no final do século XIX, em virtude do racismo científico que fazia parte do pensamento da elite dominante do período, entretanto, mesmo tendo dado este salto temporal e pensando no Brasil atual, podemos fazer paralelos, entramar ou em-trançar narrativas dos “personagens” desta dissertação pelo simples fato de fazermos parte da Afrodiáspora, como a menina Rebeca (Figura 4) que aparece agora no em-trançamento deste trabalho, assim como Jamires ou Stephany Cristina já apareceram.

Podemos seguir ainda com Hanna Arendt, considerando a escola como “espaço público” articulado ao conceito de “colonialidade do ser” para tentar compreender como, ainda no século XXI, persistem resquícios das ideias racistas que deveriam ter ficado lá no final do século XIX.



Figura 4: Rebeca (de pé) apresentando uma “invenção” para que cadeirantes possam ter acesso à praia, em oficina do CCBB, na Exposição Tsai 2014. Foto do autor.

Rebeca (Figura 5) é uma adolescente muito esperta e cursa o 9º ano do ensino fundamental. Lembro-me de uma visita ao Centro Cultural Banco do Brasil em 2014(foto

acima), na qual a aluna se destacou bastante na interação com as monitoras da Exposição e nas atividades propostas durante a visita guiada.

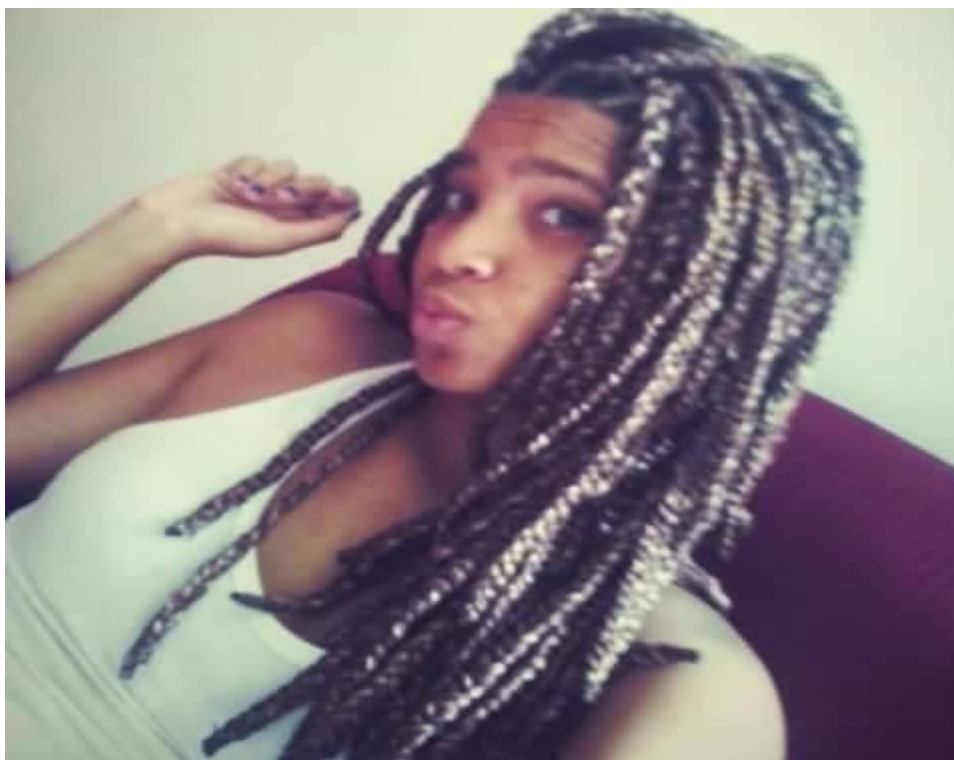


Figura 5:

Rebeca empoderada de suas tranças rastafári. Foto do autor

No entanto, Rebeca, de vez em quando, desaparece da escola causando polêmica entre os professores: “Não quer nada!”, “Acho ela muito esperta pra idade”, etc.

No segundo bimestre deste ano, mais uma vez a aluna “sumiu” da escola. Retorna na semana de provas e me chama a atenção a ausência dos dreads que coloriam seus cabelos.

-Ué Rebeca, cadê os dreads?

-Ah professor, tô dando um tempo pra fazer um tratamento nos cabelos.

-Ah, pensei que você tinha desistido de usar. Fica muito maneiro em você!

-Ih professor! a professora Andreia me disse que fica muito feio, que parece que o cabelo tá sujo!

-O que você disse pra ela?

- Ih professora, deixa meu cabelo! Eu gosto dele assim!!

Pergunto a ela o motivo das faltas.

-Fiquei tomando conta do meu irmão e apareceu muito cabelo pra fazer!

Me admiro com a resposta e penso que ela está brincando.

-Você já trabalha?

-Eu faço cabelo. Coloco tranças rastafári igual ao meu, cobro R\$ 50,00.

-Mas Rebeca, você tem de tomar cuidado com as faltas. Já pensou se você ficar reprovada no 9º ano?!

Ela faz pouco caso:

- Professor, Deus vai me ajudar e eu vou ter meu salão em casa!

-Tudo bem Rebeca, mas evita faltar tanto porque você já está quase concluindo isso! Vai desistir no final?! Não desistiu e concluiu agora em 2015 o ensino fundamental.

Agora no final do período letivo, tive uns dois diálogos rápidos com a professora da história acima que realmente confirmam em parte o relato de Rebeca e que também atestam ainda a forte influência da colonialidade do poder em nossa formação. Na primeira conversa a professora me faz perguntas sobre o mestrado, pois de vez em quando, surge uma conversa sobre isto pois os colegas sabem que faço pós-graduação. A professora me pergunta onde estudo, respondo que é na UFRRJ de Nova Iguaçu. Depois me pergunta o que estudo, digo que na minha pesquisa trabalho com o poeta Cruz e Sousa. Então, ela me questiona: “Ih, não tinha outro não!? Você que escolheu?!”. Achei que ela não sabia de quem se tratava, pois ela não é de Letras e o poeta não é tão conhecido. Porém, ela sabia exatamente de quem eu falava. Ela mora em Pilares e me falou onde Cruz e Sousa morou e comentou que a casa estava abandonada há muito tempo. Não entrei no mérito da questão para entender o porquê da objeção dela ao poeta. No segundo diálogo, quando subíamos a rampa para ir para a sala de aula, ao avistar algumas alunas entrando pelo portão, a professora falando de seu cansaço e do fato de os alunos não faltarem: “Aqui eles não faltam nem no final do ano!” e emendou ““Ih, agora com esses cabelos horrorosos que tão achando bonito! Acham que é moda!”” A professora não sabe das histórias que contam as tranças, as tramas por trás de cada fio de cabelo unido, entrançados no cafuné dos dedos. A professora não sabe o poder da trama, da trança Nagô; enquanto tranço, conto, enquanto tranço, ouço histórias ancestrais que me fazem sentir, enxergar o “sou por que somos”, pelo menos estas são as lembranças que tenho de minha avó fazendo tranças nos cabelos das minhas irmãs, das minhas primas. É uma mistura de pentear/carinhar, todo mundo queria que a vovó fizesse tranças em seus cabelos. Enquanto minha avó fazia tranças, contava histórias, conversava, cantava, eu sei que se criava uma intimidade agradável entre quem fazia e em quem eram feitas as tranças. Mesmo que a relação da Rebeca não seja deste tipo, suas tranças elevam sua autoestima e não devem ser estigmatizadas pela escola.

Entretanto, assim como Cruz e Sousa, Rebeca, Jamires, Ana Clara, Wallace, etc, como negros e afrodescendentes que somos, estamos presos ao “círculo infernal” de que nos fala Fanon em sua obra *Peles negras e máscaras brancas* (2008) “*Quando me amam, dizem que o fazem*

apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal (FANON, 2008, p. 109).

O modelo hegemônico de escola alimenta este “círculo infernal” para os negros uma vez que, mesmo com a entrada massiva desses sujeitos nesta instituição, no final do século XIX, a escola tem resistido a considerar tais entradas e as questões trazidas por esses sujeitos, vistos como diferentes e desiguais, em relação aos sujeitos esperados pela escolarização. Na contramão, tende a homogeneizar e assim desconsiderar pluralidade que formou a sociedade brasileira, processo que, sem dúvida, como já relatei neste ensaio, pode causar a evasão escolar e conseqüentemente produzir e reproduzir desigualdades. Desta forma, concordo com Fanon ao afirmar que:

Por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado se interrogar constantemente: "Quem sou eu na realidade?" (FANON, 1968, p. 212).

Não há dúvidas de que este “estranhamento” da professora aos cabelos crespos, às tranças, aos *blackpowers* diz muito sobre a relação que esta escola hegemônica tem estabelecido com estes sujeitos, ou seja, uma relação hierárquica de quem está levando a “civilização”, as “boas maneiras”, a “boa aparência” que a sociedade moderna exige para que, estes alunos e alunas, futuramente, “possam ingressar no mercado de trabalho”. Para isto, é necessário passar pelo “crivo” do olhar eurocêntrico a fim de se enquadrar, por isso, a afirmação da aluna com suas tranças rastafári é considerada como algo “ feio, sujo” e por conseguinte, não importam os saberes que aluna traz, nem se a jovem sonha em ter um salão de beleza no quintal de sua casa, o que me parece que a deixará muito realizada. Nada disso importa. O que importa é “combater o atraso que impera nas periferias”, como já nos afirmou a alta autoridade da Secretaria de Educação. Assim como Cruz e Sousa enfrentou uma série de restrições e emparedamentos sociais em virtude de seu corpo negro, ainda hoje, o sujeito com o fenótipo negro ainda causa estranheza e quase sempre é “incentivado” a se “desafricanizar” para, em alguma medida, se aproximar do “ser humano ideal”, que, geralmente, é branco, cristão, com cabelos lisos, etc. Fanon já denunciava esta visão construída pelo homem branco *os pretos são selvagens, estúpidos, analfabetos. Mas eu sabia que, no meu caso, essas afirmações eram falsas. Havia um mito do negro que era preciso, antes de mais nada, demolir* (FANON, 2008, p.109).

Creio que o autor nos dá algumas pistas para que possamos colaborar na desconstrução do “círculo infernal” e do “mito do negro” que aprisionam a população negra

ao “olhar do branco”. Creio o conceito de colonialidade do ser, que complementa os conceitos de colonialidade do saber o do poder, talvez nos ajude a compreender melhor esta questão, pois como nos explica Oliveira: “A colonialidade do ser é pensada como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na História da modernidade colonial” (OLIVEIRA, 2010, pp. 55-56). O autor, baseado nas ideias do Grupo Modernidade/Colonialidade, afirma que o privilégio do conhecimento na modernidade e a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados, fornecem as bases para uma negação ontológica do outro não europeu, isto é, a ausência da racionalidade está vinculada na modernidade com a ideia de ausência de ser nos sujeitos racializados. É neste mesmo sentido que Fanon (2008) afirma que:

Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam (FANON, 2008, p.104).

Por isso, de acordo com Oliveira (2010) a colonialidade do ser poderia ser caracterizada também como experiências invisibilizadas, mas não como simples sujeitos, mas na sua própria Humanidade. Desta forma, as classes dominantes europeias afirmam uma razão universal da Europa e estabelecem uma conquista epistêmica na qual o seu etnocentrismo é o único que pode representar a “universalidade”, e a partir daí negam a razão aos “outros” não europeus, justificando assim o seu “direito” de dominação do outro. A construção da Europa como superior e o resto do mundo como inferiores vai dar início também a formação de um racismo epistêmico imperante no sistema-mundo há mais de quinhentos anos, consagrando e normalizando assim um privilégio epistêmico dos brancos no final do século XV com a conquista das Américas.

Mesmo ciente de que a contribuição de um trabalho acadêmico tem suas limitações, ainda assim espero que esta dissertação possa, juntamente, com outros trabalhos que foram e estão sendo produzidos em nosso Grupo de Pesquisa, assim como em outros espaços acadêmicos, combater o racismo em todas as suas formas e, sobretudo, o racismo epistêmico, pois nesta forma ele pode ser muito prejudicial à população negra e afrodescendente uma vez que nos nega a capacidade cognitiva e isto pode ter consequências incalculáveis para qualquer ser humano. Nas escolas onde trabalho/trabalhei é muito frequente esta “suspeição” acerca da capacidade de aprendizagem da “clientela”, e raramente se coloca em questão o modelo hegemônico de escola que é o mesmo há pelo menos um século, isto não entra em questão,

parece uma “cláusula pétrea”. Então creio que a tentativa de entamar/entrançar as narrativas de afrodescendentes de épocas tão diferentes me fez olhar com mais atenção para a formação complexa da sociedade brasileira que, lá no final do século XIX, mesmo depois da Abolição da Escravidão, manteve as velhas estruturas hierárquicas da sociedade colonial, no pós Abolição, a condição de negros e mestiços era justificada por sua suposta inferioridade, argumento que também sustentou a condição servil dos escravos como já nos apontou Florestan Fernandes. Emilia Viotti da Costa afirma que neste período *o preconceito racial servia para manter e legitimar a distância do mundo dos privilégios e direitos do mundo das privações e deveres* (COSTA, 1989 *apud* GUIMARÃES, 1999, p. 49).

A autora já nos mostra os indícios da gênese do racismo estrutural brasileiro que atingiu Cruz e Sousa frustrando todas as suas tentativas de ascensão apesar de ele ter os “atributos culturais” exigidos para pleitear uma boa posição social, entretanto, o poeta nem ao menos tinha o “álibi” da mestiçagem como Machado de Assis e muitos afrodescendentes que ascenderam naquele período, disfarçando os fenótipos africanos. Para Cruz e Sousa não haveria saída, como o sujeito lírico do “Emparedado” deixa evidente,

Não! Não! Não! Não transporás os pórticos milenários da vasta edificação do mundo, porque atrás de ti e adiante de ti não sei quantas gerações foram acumulando, pedra sobre pedra, pedra sobre pedra, que para aí estás agora o verdadeiro emparedado de uma raça. Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás, ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de Egoísmos e Preconceitos! Se caminhares para a esquerda, outra parede, de Ciências e Críticas, mais alta do que a primeira, te mergulhará profundamente no espanto! Se caminhares para a frente, ainda nova parede, feita de Despeitos e Impotências, tremenda, de granito, brancamente se elevará ao alto! Se caminhares, enfim, para trás, ah! ainda, uma derradeira parede, fechando tudo, fechando tudo horrível - parede de Imbecilidade e Ignorância, te deixará num frio espasmo de terror absoluto...

E, mais pedras, mais pedras se sobreporão às pedras já acumuladas, mais pedras, mais pedras... Pedras destas odiosas, caricatas e fatigantes Civilizações e Sociedades... Mais pedras, mais pedras! E as estranhas paredes hão de subir longas, negras, terríficas! Hão de subir, subir, subir, mudas, silenciosas, até as Estrelas, deixando-te para sempre perdidamente alucinado e emparedado dentro do teu Sonho...(SOUSA, 2008, p. 631)

Estes “emparedamentos” atravessarão o final do século XIX , não é à toa, que no século seguinte, Frantz Fanon dará um grito muito semelhante ao protesto do Emparedado:

Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meu ancestrais. . Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas, – e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, o fetichismo, as taras

raciais, os negreiros, e sobretudo com “*y’a bon banania*”.*(FANON, 2008, op.cit. p.105).

Não é um acaso a voz de Cruz e Sousa fazer eco no discurso de Fanon, isto apenas atesta a permanência, a renovação de um racismo estrutural sistema-mundo que na atualidade se sustenta na colonialidade do poder como já observamos ao longo do texto e que Fanon tanto combateu. Cruz e Sousa sabia das forças que estava enfrentando e, de certa forma, tinha a intuição de que mais importante que a guerra no campo dos bens materiais, era a luta no campo da palavra, do discurso e ele vai dar cada fibra do seu ser neste embate para questionar a “Ciência ditadora d’hipóteses” acerca da suposta supremacia da “raça” branca, que se constrói, inicialmente, no campo religioso e depois ganha status de ciência. Por isso, no Emparedado podemos perceber claramente esta guerra discursiva que Cruz e Sousa declara à elite intelectual que “emparedava” seus caminhos e o impedia de sair da pobreza, da indigência. Creio que o poema abaixo é uma metonímia perfeita para ilustrar os planos que a elite brasileira pensou para a população negra e afrodescendente.

Vida obscura

Ninguém sentiu o teu espasmo obscuro,
Ó ser humilde entre os humildes seres.
Embriagado, tonto dos prazeres,
O mundo para ti foi negro e duro.

Atravessaste num silêncio escuro
A vida presa a trágicos deveres
E chegaste ao saber de altos saberes
Tornando-te mais simples e mais puro.

Ninguém te viu o sentimento inquieto,
Magoado, oculto e aterrador, secreto,
Que o coração te apunhalou no mundo.

Mas eu que sempre te segui os passos
Sei que cruz infernal prendeu-te os braços
E o teu suspiro como foi profundo!
(SOUSA, 1993, p. 522).

Entretanto, podemos pensar que a vida de Cruz e Sousa inspirou e inspira vários outros negros e afrodescendentes como meu ex-aluno Alex que se alegrou e se identificou por saber da existência de um poeta negro como ele, o que, por conseguinte me levou ao mestrado, a querer, através dos estudos, ampliar meus conhecimentos para lutar contra o racismo, contra as desigualdades sociais que atingem com maior intensidade os negros e afrodescendentes. Embora tenham “emparedado” o poeta para que tivesse uma “Vida

Obscura”, pela força de sua poesia “Ó meu verso, ó meu verso, ó meu orgulho,”, ele superou o abismo do esquecimento, assim como a população negra não sucumbiu aos planos de extinção aos quais foi submetida.

De acordo com o pensamento da elite científica brasileira do final do século XIX, nós, negros e afrodescendentes, não estaríamos aqui hoje, em virtude de nossa “inferioridade racial”. Porém, pesquisas recentes do IBGE (2014) indicam que os negros (pretos e pardos) são 53,6 % da população brasileira.

Então, cabe aqui a astuciosa pergunta de Michel de Certeau (1998) sobre a suposta totalidade do poder vigilante sobre os “dominados”.

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-la; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?) dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.” (CERTEAU, 1998, p.39)

Creio que os conceitos de “estratégia” e “tática”, do autor supracitado, são importantes para compreendermos as ações dos sujeitos da pesquisa frente à elite dominante.

Vejamos a definição de Certeau (1998) para estratégia,

[...] Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolada. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios (CERTEAU, 1998, pp. 99-100).

O autor deixa evidente a relação das “estratégias” com o poder hegemônico, um gesto cartesiano da modernidade que planejou dominar utilizando a estratégia como forma de convencimento, de argumentação, buscando sempre a reafirmação do poder dos fortes sobre os fracos.

Falando sobre “táticas” Certeau afirma (1998)

“[...] a tática é a arte do fraco”. Na tática, quanto menor for o poder, maior será a possibilidade de produzir efeitos de astúcia. “[...] Quanto mais fraca as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia [...]” “Traduzindo: tanto mais se torna tática” (CERTEAU, 1998, p. 101). Desta forma, para Certeau: [...] As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo as circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. [...]. As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo: as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de poder (CERTEAU, 1998, pp.101-102).

Ao longo desta dissertação, pudemos perceber no entramar das narrativas os emparedamentos sociais que negavam/negam a estes sujeitos negros/negras a sua produção de existência frente a uma sociedade idealizada para pessoas brancas. Por outro lado, provocado por Certeau (1998), tentei desvelar algumas “maneiras de fazer”, “práticas cotidianas” que nos ajudem a contar a história a contrapelo, buscando uma contrapartida às grandes narrativas que nos foram impostas.

O historiador francês nos ajuda a desenvolver esta questão, pois afirma que:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de* empregar os produtos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1998, p. 39).

Mesmo estando enredado no contexto histórico do racismo científico do final do século XIX, Cruz e Sousa não “consumiu” o discurso hegemônico como verdade absoluta, lutou muito contra a suposta inferioridade do homem negro afirmada pelas elites dominantes. Além disso, embora, no auge de sua produção, tivesse transitado entre o Parnasianismo e o Simbolismo, fez uma obra singular uma vez que trará temas polêmicos para sua poesia, dará voz a um eu lírico inconformado com a suposta inferioridade do negro, dando assim uma “cor local” para o Simbolismo brasileiro.

Assim como no século XXI, as histórias de Jamires, Nathan, Ana Clara e Rebeca, narradas no corpo deste texto deixa entrever algumas *operações quase microbianas que*

proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” sobre os “detalhes” do cotidiano...(CERTEAU, 1998, p. 41).

Portanto, mesmo diante de um racismo estrutural construído pelas “elites produtoras de linguagem” que ainda circula dentro da escola, seja nos currículos, livros didáticos, no discurso de alguns professores etc, entretanto,

A presença e a circulação de uma representação(ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 1998, p. 40).

A fim de produzirem sua existência em meio a uma sociedade que por intermédio de suas tecnologias, ao longo da História, produziu e reproduz uma série de imagens negativas a respeito da população negra, estes sujeitos se reapropriaram do discurso hegemônico contradizendo-o, como o fez Cruz e Sousa, rasurando assim o discurso unívoco das grandes narrativas, que em sua maioria apresentam os negros em posição de subalternidade, de inércia diante de um discurso hegemônico.

É o que podemos inferir da fala da Jamires, respondendo ao colega que lhe questionara se ela viera da África, “Todos nós viemos da África!”, ou da Rebeca pedindo à professora que “Deixasse seu cabelo em paz!”, frase dita em resposta a um comentário de uma professora afirmando que “o cabelo estava feio”. Ou mesmo o aluno Nathan me “apresentando” a música “Negro drama” para dizer que sabe o que é racismo, não por meu intermédio, mas pelo “papo reto” dos Racionais Mc’s.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste ensaio não vou levar todas as respostas que vim buscar no mestrado e que, supostamente, um mestrando ao final do percurso deveria ser capaz de formular, até agora estou com uma série perguntas que, talvez, levemos uma vida inteira para responder. Porém, me lembrei também de que o Filé já disse inúmeras vezes que o mais importante é a pergunta, então, talvez não esteja tão mal assim. Vários desafios surgiram ao longo do processo desta pesquisa, entretanto, a orientação nos alertou bastante acerca de

encarar nossas dificuldades e colocar na mesa nossas limitações, pois só assim poderíamos nos ajudar mutuamente e até “sofrer” os dramas dos outros em conjunto e assim quem sabe avançar nas demandas que fossem surgindo. Um dos primeiros textos propostos, no grupo de estudos, foi “Caminhadas pela Cidade” de Certeau (1998) para problematizar a forma hegemônica de se fazer pesquisa, pois segundo nosso orientador, deveríamos fazer uma tentativa de “habitar a escrita”, e de também problematizar nossa escrita. Tenho a impressão de que até agora não consegui fazê-lo, talvez possa dizer que ao longo deste texto há algumas tentativas desesperadas, tímidas e inseguras de se “equilibrar na corda bamba”²⁵. Nestes dois anos, perdi a conta de quantas vezes caí, porém me levantei de todas as quedas, e até então, ando cuidando das feridas novas e das velhas que foram reabertas ao longo deste processo. Não sei bem explicar como, mas sinto que as tentativas de “forçar o pensamento a pensar” me trouxeram algumas inquietações que ainda estão remexendo por dentro. Também não sei por que estou achando bom duvidar das “minhas certezas”, que, talvez nem minhas sejam!

Lembro-me aqui de quando fiz um trabalho para o professor Antônio Sergio Cunha na Especialização em Língua Portuguesa na UERJ-FFP (2003) e ao me devolver o trabalho, ele comentou “Está bom, mas faltou a sua opinião”. Fiquei atônito. “A minha? Pode?” Sofri a mesma cobrança da professora Estela Scheinvar no curso. No mestrado esta cobrança foi muito grande e talvez as minhas dificuldades sejam em parte por eu ter ficado muito tempo “neutro”, não é querer dar desculpas, mas a minha graduação me adestrou na 3ª pessoa, sujeito totalmente fora do objeto, fora da escrita, sempre escondendo “*os rastros das inúmeras implicações que a teceu*” (MACHADO, 2004, pp. 146-150), portanto retornar, habitar a linguagem não é nada fácil, chegando a ser até um pouco traumático! Acho que é disso que Larrosa está tratando quando ao falar do ensaio afirma que “*os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar*” (LARROSA, 2003, p.102). Fiquei tão preso a estes dispositivos de controle que a problematização deles não se dá sem balançar as estruturas e sem sairmos da nossa zona de conforto. Por que mexer com o que está quieto? Mais uma vez Larrosa tem uma boa resposta para me dar

Também poderíamos dizer que não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta linguística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia. Ou seja, que não

²⁵ Aqui o Filé falava das técnicas teatrais de Augusto Boal no Teatro do Oprimido.

há modo de "pensar de outro modo" que não seja, também, "ler de outro modo" e "escrever de outro modo (LARROSA, 2003, *op.cit.* p.102)

Quando foi proposto ao Grupo de Pesquisa o trabalho com o ensaio, me lembro que ficamos apreensivos, pois as duas primeiras orientandas estavam um pouco aflitas com suas questões e isto nos traria desafios, fomos avisados. Entretanto, de minha parte, o que fez com que eu aceitasse o desafio de me “equilibrar na corda bamba” foi o fato de “comprar” os questionamentos do Filé que acho importantes para construir diferentes formas de pensar a Educação, resumidos na pergunta: “Por que fazer pesquisas que já sabemos como vão terminar?”. É uma grande questão em tempos que a Educação não tem feito muita diferença na vida de muita gente, principalmente, dos alunos da escola pública. As políticas públicas para “melhorar” este segmento, são pensadas já com o objetivo de mandar os jovens para o “mercado de trabalho”. Segundo este modelo hegemônico de Educação, não há alternativa para esta “clientela” de negros e pobres. E assim, aceitei o desafio de tentar fazer um percurso diferente na “cidade acadêmica”. Eu nunca tinha sido “convidado” a contestar “verdades absolutas”, há bem pouco tempo eu nem sabia que poderia opinar, que dirá, questionar a construção do conhecimento! Eu posso?! O Filé diz que qualquer um pode falar. Então, por que não tentar?! Basta não se precipitar e nem ter a pretensão de sair de seu terreno plano e seguro e querer se “equilibrar na corda bamba” de primeira. Acho que já é um bom começo estar preparado para cair e ter a humildade de reaprender a ficar de pé, pois a escrita ensaística é cheia de irregularidades e exige muito exercício do equilibrista, como nos diz Larrosa: *o ensaísta prefere o caminho sinuoso, o que se adapta aos acidentes* (LARROSA, 2003, *op.cit.* p.112).

Ao longo das orientações, debatemos sobre os jogos de poder envolvidos na produção de conhecimento e para o fato de que quem ocupa estes espaços de poder não quer mudança no status quo, pois isto criaria questionamentos e, conseqüentemente, poderia ameaçar maneiras já “consagradas” de produzir conhecimento e conseqüentemente reorganizar espaços de poder. A metáfora da cidade de Certeau (1998) nos ajuda a pensar a Academia como portadora desta “visão do alto” com seu “olhar totalizador” e por intermédio de *um espaço próprio e de uma organização racional deve, portanto, recalcar todas as poluições físicas, mentais ou políticas que a comprometeriam* (CERTEAU, 1998, p. 173). E assim, com a criação de estratégias científicas unívocas, possibilitadas pela redução niveladora de todos os dados, devem substituir as *táticas* dos usuários que astuciosamente jogam com as “ocasiões”. Entretanto, Certeau(1995, pág.171) faz um contraponto a este poder totalizador da cidade-

conceito, pois “embaixo (*down*), a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os *praticantes ordinários* da cidade que jogam com espaços que não se veem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo-a-corpo amoroso. E provocado por estas palavras de Certeau venho tentando, pelo menos no período do mestrado, problematizar este “olhar totalizador”, “onividente” que, uma suposta separação sujeito/objeto garantiria, discurso que na graduação, depois na especialização e mesmo no mestrado ainda é defendido como a nos garantir a torre de que nos fala Certeau e assim “Ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber.”(CERTEAU, 1998, op.cit. p. 170). Tive de descer da minha torre e reaprender a fazer novos percursos pela cidade . Então, a tentativa de praticar uma escrita ensaística foi uma escolha estética e política não só minha como do Grupo de pesquisa, a fim de tentar escapar um pouco da “administração panóptica” e assim, quem sabe, suscitar outras possibilidades, além da forma hegemônica, de se construir conhecimento.

Foi nesta perspectiva que tentei conduzir esta dissertação, mesmo com muita dificuldade, sempre “tentando transformar em outra coisa cada significante espacial” ao longo da caminhada pela “cidade acadêmica”.

Acho importante lembrar o que me fez retornar para a Academia. Além do marasmo paralisante que atinge boa parte da escola pública, na qual trabalho há pelo menos 12 anos, também venho buscando, desde o advento da Lei 10639/2003, algumas respostas para questões que perpassam não só minha vida como as vidas de todos os meus alunos e alunas. Nesta dissertação trago uma série de problemas, entre dezenas que há na escola, gerados a partir de conflitos envolvendo relações étnico-raciais e que, embora, eu não relacionasse isto diretamente à produção e reprodução de desigualdades, desconfiava, que de alguma forma, isto influenciava a vida daqueles sujeitos, pois eu me lembrava de quando fui aluno e sei o quanto é difícil a conquista do “espaço público” pela população negra e afrodescendente. Desta forma, fui no fluxo dos cursos que tinham por objetivo preencher esta lacuna histórica do Brasil, acerca do negro, ou melhor, acerca de si. Fiz alguns cursos e depois uma especialização e comecei a tentar a intervir na realidade das escolas, porém, só agora no mestrado comecei a perceber que eu fazia estas tentativas meio nesta perspectiva sujeito fora do objeto, como nos ensina a pesquisa hegemônica. A “comunidade imaginada²⁶ Brasil” simplesmente apagou o capítulo do Negro da sua grande narrativa e, além disso, ainda criou uma série de ideias negativas sobre esta população a ponto de se implantar uma rejeição em quem pertence a este grupo étnico, o que traz inúmeros prejuízos de fator emocional, social,

²⁶ Anderson, Benedict. Comunidades imaginadas

em virtude de se ter a sua humanidade sistematicamente negada. Para ser “humano”, a imposição é que se aproxime do grupo que foi “eleito como humano universal”. Só há pouco tempo comecei a perceber a importância de deixar muito claro “de onde falo”, quando debatemos relações étnico-raciais, a aplicação da Lei 10639/2003. Sinto que isto já deixa o interlocutor muito cauteloso quando me afirmo como negro, como umbandista, é muito comum me dizerem “Mas você...”, “ Não sou preto?”, é o que nos recomenda Gomes (2003) quando fala de assumirmos uma posição política sobre esta questão. Como bem observou Filé sobre o meu pré-projeto: “Você não está aí”. A partir do momento que entrei... tentei habitar o texto ..., colar um pouco da minha pele nas folhas de papel... Então é isso? A narrativa ... as narrativas... as narrativas que foram silenciadas, apagadas, e este processo de assumir o meu lugar de fala na pesquisa me inspirou a recuperar parte destas memórias de minhas origens africanas que estavam adormecidas em virtude de todo o processo de “boa educação” a que somos submetidos e em troca de uma suposta “brasilidade” temos de ir apagando aos poucos nossas heranças africanas. Este é um procedimento perverso, pois a partir daí pode-se negar a existência destas pessoas, “Não, você não é negro, você é brasileiro!”. Além de todas as tecnologias, que circulam na sociedade, negarem a “aparência”, no sentido dado por Arendt (2007), aos negros e afrodescendentes, especificamente no campo da Educação, esta negação do outro nos mostra todo um ciclo de exclusões. A narrativa em que falo da surpresa do aluno Alex, ao saber da existência de escritores negros é bem ilustrativa disso. Sueli Carneiro (2005) problematizando esta negação do outro, vai ao cerne da questão ao denunciar o epistemicídio ao qual fica sujeita a população negra e afrodescendente

Para nós [o Outro na tradição filosófica Ocidental e, especificamente, o negro na sociedade brasileira], porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (CANEIRO, 2005, p. 97).

Concordo plenamente com a autora acima, pois ela faz uma radiografia de como o processo de negação do negro vai gerando, como afirmei acima, todo um ciclo cruel de

exclusões para estes sujeitos. Primeiro, o apagamento da história da população negra e afrodescendente, Benjamin (1987) já nos alertou que a era pós-moderna nos legou a “pobreza da experiência”, e como não contamos mais nossas narrativas, passamos a considerar isto como algo sem importância, então ficamos à mercê de acreditar apenas nas “grandes narrativas”, que no caso brasileiro foram/são protagonizadas somente por pessoas brancas. Foi o alerta que um camelô me fez lá em Caxias do Sul ao observar que fazíamos uma visita guiada no Centro da cidade: “Ih! Vocês ‘tão acreditando em tudo que esses gringos ‘tão falando aí? Vocês também têm de ouvir a história dos bugres!” E logo começou a narrar a história do bugres... É o que precisamos fazer!

Podemos ver muito bem nos processos de escolarização, está lá nas tecnologias educacionais o lugar de subalternidade que a narrativa hegemônica escolheu para retratar negro. E ainda há pessoas que se admiram, afirmando, às vezes, “Os racistas são os próprios negros!” E como não ser racista, independentemente de ser branco ou não branco, diante de tantos estímulos aos quais somos expostos diariamente? Depois, como não há “espelhos” que nos retratem positivamente, ou sobre os poucos que há, cria-se uma série de ideias negativas que no final de tudo, a tendência é a negação de si, e posteriormente, o afastamento de alguns afrodescendentes de suas origens africanas. Além disso, a própria escola pública ainda conserva os ranços racistas do final do século XIX, e acaba delimitando muito as possibilidades das crianças negras se emanciparem por intermédio de um projeto educacional que enxergue neste público potenciais engenheiros, médicos, advogados, professores, etc. Desta forma, o ciclo perverso se completa, pois além de criar um imaginário de uma suposta inferioridade intelectual do negro, condicionando assim a capacidade de aprendizagem dos alunos e alunas de acordo com o grupo étnico-racial ao qual pertencem. Portanto, além da existência do racismo epistêmico já abordado ao longo desta dissertação, fechando o ciclo perverso, o modelo hegemônico de escola estruturado eurocentricamente é um ambiente ideal para alimentar uma cultura epistemicida, uma vez que o negro aí neste espaço tem de se identificar com o “modelo” de ser humano, branco, cristão, macho, de cabelos lisos, etc, etc.

Entretanto, o meu sentimento, as minhas impressões desde que entrei no debate das relações étnico-raciais, é que os tempos são outros no sentido de que as lutas históricas do Movimento Negro começam a trazer uma conscientização maior da população negra e afrodescendente acerca da dívida histórica que a sociedade brasileira tem com este grupo, que produziu parte da riqueza do país, porém ficou condenado à indigência material, cultural, etc, além de ainda carregar a “herança” maldita do mito de Cam no corpo, ou no dizer de Fanon o “círculo infernal”, ainda no século XXI. Percebi, ao longo desses dois anos, como é

importante a construção coletiva do conhecimento, não havia me dado conta da legitimidade que isto pode proporcionar, por exemplo, na implementação efetiva da Lei 10639/2003, na construção de projetos educacionais antirracistas, pois práticas isoladas, mesmo que bem intencionadas, não terão força para abalar o racismo estrutural.

Ao pesquisar com os cotidianos da escola, tive de sair do alto da minha torre de certezas para olhar mais de perto a questão, e assim pude reformular algumas ideias que eu tinha sobre “como os alunos enxergavam as relações étnico-raciais no ambiente da escola”. Quebrei a cara e foi muito bom! Leituras como Certeau , Ferraço , Filé e as orientações semanais me provocaram a “usar uma lupa” nas falas, nas atitudes e como repetia muito o Filé: “Vocês têm de desconfiar mais de vocês!”. Até então, é só o que tenho feito. Mas outro dia comentei na orientação que eu estava estranhando algumas produções dos meus alunos sobre relações étnico-raciais, pois apesar de a maioria deles não saberem da existência de um racismo estrutural e histórico e repetir muito o bordão “Somos todos iguais”, afirmam com veemência a existência do racismo, sempre lembram de algum episódio em que alguém foi vítima de racismo, ou seja, sabem bastante sim a respeito do racismo e estão muito bem informados de que isto é um crime. Ora, como é que eu não havia reparado isto há uns três anos? Não sei ao certo, mas talvez seja por eu ter parado para observar com mais atenção e ter também desconfiado um pouco de minhas “elucubrações” sobre as falas e atitudes dos alunos. Outra aprendizagem valiosa que tive foi parar de querer “atribuir” uma suposta identidade racial aos alunos em virtude do fenótipo, e que, não necessariamente, os traços fenotípicos vão garantir alguma identificação com a negritude. Me lembro de uma aluna, que escreveu um longo recado no Facebook para alguém que havia se incomodado com o fato de ela ter alisado o cabelo: “Eu uso meu cabelo black, uso curtinho, aliso, faço tranças e ninguém tem nada com isso!” São os dilemas pelos quais passa o negro em virtude ter ou não ter “uma identidade”, como disse Fanon é o fardo que o negro carrega por ter sido “recriado pelo olhar branco”, perdeu assim o direito de Ser.

Escolhi João da Cruz e Sousa para esta dissertação pensando nos conflitos étnico-raciais que o poeta enfrentou para ter o reconhecimento de sua Literatura, porém, como muito bem observou Valter Filé, a narrativa de Cruz e Sousa dialoga com a minha e a história de vida de meus alunos uma vez que como negros e afrodescendentes tivemos/temos nossas vidas atravessadas por relações étnico-raciais. Apesar de todas as adversidades, o poeta tentou disputar os espaços sociais de igual pra igual com os membros da elite intelectual do final do século XIX, entretanto, Cruz e Sousa morreu na pobreza, de tuberculose assim como seus

filhos, vítimas também de um racismo estrutural que definia quem ascenderia socialmente e quem “arrastaria a calceta da vida” com reflexos ainda visíveis em pleno século XXI.

Ao aceitar o desafio de entramar/ entrançar a minha narrativa com a de Cruz e Sousa e as narrativas de meus alunos e alunas foi como se nestes dois anos de estudos, eu tivesse construído uma ponte imaginária que começa lá no final do século XIX, quando Cruz e Sousa me convida “Vem comigo por estas cordilheiras!/ põe teu manto e bordão e vem comigo, atravessa as montanhas sobranceiras/ e nada temas do mortal Perigo! Sigamos para as guerras condoreiras!”²⁷. Também tive de voltar ao bairro do São Caetano, periferia de Salvador, reencontrar minha avó Esther nas ladeiras de Salvador, na Feira de São Joaquim e resgatar um pouco de mim para trazer para esta dissertação e entrançar/entramar as narrativas na perspectiva Ubuntu “sou porque nós somos” e assim, talvez, suscitar a criação de novas possibilidades de combate à produção e à reprodução de desigualdades sociais, principalmente, no ambiente escolar, lembrando que o racismo sempre desumaniza o outro, negando-lhe o princípio básico da vida, o de “Ser” e, e aceitando isto, estamos colaborando com o ciclo de produção de desigualdades históricas não só na Educação como em outros setores da sociedade. Espero que estas tentativas de me “equilibrar na corda bamba” possam contribuir para o PPGEDUC da Rural no sentido de trazer à tona a importância das “pequenas narrativas”, “narrativas bugres”, de sujeitos que, historicamente, não aparecem “na foto” da construção hegemônica do conhecimento, poderíamos aqui nos valer da ideia de Santos e Menezes (2009) para problematizar a *produção de inexistências* quando afirma que o “O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, o sociólogo afirma que o pensamento abissal consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. Ele divide este sistema em dois universos distintos: em “o universo deste lado da linha” e “o universo do outro lado da linha”. O autor ainda nos revela que a divisão é tal que “o outro lado linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser compreensível ou relevante. Portanto, mesmo sabendo das limitações desta dissertação, fico na expectativa de que estas linhas possam se somar a uma série de outros trabalhos que também combatem a produção de inexistências uma vez que, como nos alerta Santos *tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de aceite de inclusão considera o Outro* (SANTOS & MENESES, 2009, pp. 23-24) Acredito também que nestas

²⁷ Poema: *Clamor Supremo* (SOUSA, 2008, pág.561)

reflexões há, pelo menos, alguns indícios, que reforçam o quanto é importante uma verdadeira e efetiva implantação da Lei 10639/2003, pois isto pode contribuir no combate à desvalorização da população negra e afrodescendente, a estigmatização dos seus traços fenotípicos, ao não reconhecimento de sua produção histórica de conhecimento que muito contribuiu para a Humanidade, enfim, ajudar a demolir o “mito do negro”, as estruturas em que se apoiam o racismo epistêmico e o epistemicídio contra os quais tanto lutou Cruz e Sousa.

Acho que comecei a compreender melhor a importância do trabalho com narrativas, da minha narrativa, principalmente, a partir do momento em que ela se articula com as histórias de outros/outras negros e afrodescendentes, creio que este encontro pode também nos oferecer, mesmo com as limitações deste trabalho, elementos para pensar nas formas de atualização, renovação do racismo em suas diferentes formas e, conseqüentemente, abrir discussões, criar projetos que possam combater o seu avanço na escola e em quaisquer outros espaços públicos. Parafraseando o final do livro de Paulo Leminski sobre Cruz e Sousa, posso dizer: “Eu também sou Cruz e Sousa, Ester Gonçalves, Jamires, Rebeca, Igor, Alex, Wallace, Nathan...porque este ensaio foi atravessado por todas essas vozes. Porque somos!

Vou saindo daqui com uma série de questionamentos e acima de tudo com a pergunta principal que me arrebatou: “Como transformar esses dois anos de leituras, orientações, eventos acadêmicos, debates, escrituras, as tentativas de produção desta dissertação, etc., em uma mensagem que “uma criança de três anos me entenda?”²⁸”

²⁸ Frase da professora Ane Ribetto (UERJ/FFP)

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Henrique Cavalcanti. **Decadentismo de desilusão: o desencanto pela modernidade na Literatura do Rio de Janeiro da Belle Époque.** *Dissertação de Mestrado em História.* São Paulo: PUC, 2004.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889) – história e legislação.** 2. edição revisada. Tradução: Antônio Chizzotti. São Paulo: Ed. da PUC/SP. 2000.
- ALVES, Uelinton Farias. **Reencontro com Cruz e Sousa.** Florianópolis: Papa-livro, 1990.
- ARARIPE JR, Tristão de Alencar. **‘Movimento literário do ano de 1893.** *In: Obra critica de Araripe Junior. Vol 3. Coleção de textos da língua portuguesa. Ministério da Educação e Cultura.* Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1963.
- ARENDT, Hananah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea.** Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa/** Caldas Aulete[organizador Paulo Geiger]. Rio de Janeiro: Lexikon 2011.
- BAKTHIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte.** Trad. Cristóvão Tezza. 1926.
- BALAKIAN, Ana. **O Simbolismo.** Tradução: José Bonifácio. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BASTIDE, Roger. **Quatro estudos sobre Cruz e Sousa.** *In: COUTINHO, Afrânio (Org.). Cruz e Sousa.* Rio de Janeiro/Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1979.
- BAUDELAIRE, Charles. **Petits Poèmes en prose (Le Spleen de Paris).** Pequenos poemas em prosa. Tradução De Leda Tenório da Motta. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1995.
- BAUDELAIRE, Charles. **Petits Poèmes en prose (Le Spleen de Paris).** Paris: Garnier, 1958.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia da Letras, 1992.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** 3ª Edição. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2003.
- CAMINHA, Adolfo. **Trechos escolhidos.** Org. Lucia Miguel-Pereira. Rio de Janeiro: Agir(s/d).p.68.
- CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. **Cruz e Sousa.** In: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil.* Vol. 1. Precursores. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.
- CANDIDO, Antonio. **Os primeiros baudelairianos.** In: Educação pela noite & outros ensaios. São Paulo: Ática, 1987.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2005.
- CARPEAUX, Otto Maria. **História da Literatura Ocidental.** Vol. 6. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1964.
- CAVALLERO, E. **Apresentação.** In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação do negro e outras histórias.** (Coleção Educação Para Todos). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. 3ª. edição. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CHALHOUB, Sidney. **Medo branco de almas negras: escravos, libertos e republicanos na cidade do Rio.** *Revista Brasileira de História,* vol. 8, nº 16, mar./ago, pp. 83-105, 1988.
- COSTA, Emilia Viotti da. **Da senzala à colônia.** 3a. edição. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COSTA, Luciano Bedin da. **Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henri Miller.** 24 de agosto de 2010. 180p. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.
- FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Tradução: José Lourênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos – 2ª edição-** São Paulo: Global Editora, 2008.

- FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim.** In: GARCIA, R. L. (org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FILÉ, Valter. **O que espanta a miséria é a festa! - Puxando conversa - As narrativas e memórias nas redes educativas do samba.** *Tese de Doutorado*, Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- FILÉ, Valter. **Os dois lados da câmera: entrevista com o documentarista Eduardo Coutinho.** In: 113 FILÉ, V. (org.) Batuques, fragmentações e fluxos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FILÉ, Valter. **Relações raciais nas escolas e formação de professores.** (Projeto de pesquisa). 2013.
- FONSECA, Marcus Vinicius. **Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889).** *Dissertação de Mestrado*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação.** *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23, março, pp. 75-85, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** *Currículo sem Fronteiras*, vol.12, No. 1, Jan/Abr, pp. 98-109, 2012.
- GONÇALVES, Luiz. Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação.** São Carlos, 2000.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Organização: Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- IPEA [et al.]. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça.** 4ª edição. Brasília: IPEA, 2011.
- KOTHE, Flávio René. **Cânone e valor.** In: _____.O cânone colonial: ensaio. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.
- KOTHE, Flávio René. **O Cânone Republicano.** vol.1, Brasília: UnB, 2003.
- LARROSA, Jorge. **O ensaio e a escritura acadêmica.** Tradução: Malvina do Amaral Domeles. In: **Educação & Sociedade**, ano XXVIII, julho, 2003. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25643/14981>>.< Acesso em novembro de 2014.

- LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, T. T. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, p.35-86, 1994.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.
- LEMINSKI, Paulo. **Cruz e Sousa: o negro branco**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- MACHADO, Leila Dimingues. **O desafio ético da escrita**. *Psicologia e Sociedade*; vol. 16, No. 1 (Número Especial), pp. 146-150, 2004.
- MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. **Poesia e vida de Cruz e Sousa**. 2.ed. revisada aumentada. Rio de Janeiro: Lisa, 1972.
- MAGALHÃES JUNIOR, Raimundo. **Poesia e vida de Cruz e Sousa**: São Paulo: Editora das Américas, 1961.
- MAIA, João Domingues. **Português - Série Novo Ensino Médio** vol. único. 10ª edição, São Paulo: Ática, 2003.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Del mito de la democracia racial a la desconlonización del poder, del ser y del conocer**. In: Anais da Conferência Internacional: A Reparação e descolonização do conhecimento. Salvador, 2007.
- MATTOSO, Katia de Q. **O filho da escrava**. *Revista Brasileira de História*, vol. 8, nº 16, pp. 37-56, 1988.
- MIGNOLO, W. **Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade. No 34, p. 287-324, 2008.
- MOISÉS, Massaud. **O simbolismo (1893-1902)**. vol. IV, São Paulo: Cultrix, 1966.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte, Autêntica. 1999.
- MURICY, José Andrade. **Panorama do Movimento Simbolista Brasileiro**. vols. 1 e 2, 3ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- MURICY, José Andrade. **Atualidade de Cruz e Sousa**. In: CRUZ E SOUSA, João da. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006, pp.19-48.
- MUZART, Zahidé Lupinacci. **Carta a Virgílio Varzea** (Org) *Cartas de Cruz e Sousa*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1993.

- MUZART, Zahide Lupinacci. **Cartas de Cruz e Sousa**. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1993.
- NASCIMENTO, Abdias. **Influência da mulher negra na educação do brasileiro**. In: O negro no Brasil — trabalhos apresentados no 2º Congresso Afro-Brasileiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 211-222. 1940.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii/FAPERJ, 2010.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. (Coleção Temas & Educação). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- OLIVEIRA, Luis Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. *Tese de Doutorado*. Rio de Janeiro: PUC, 2010.
- OLIVEIRA, Luis Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação em Revista*, vol. 26, no. 01, abr., pp.15-40, 2010.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; RODRIGUES, Marcelino Euzébio. **A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca**. In: Reunião Nacional da Anped, 36, 2013, Goiânia.
- PACIFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. *Dissertação de Mestrado*, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.
- PERES, Eliane Teresinha. **"Tempo da Luz": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915)**. *Dissertação de Mestrado*. Porto Alegre: UFRGS, 1995.
- PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. *Estudos Avançados*. vol.18 No. 50, Jan./Apr. pp. 161-193, 2004.
- PROENÇA FILHO, Domício. **A participação da literatura no processo abolicionista**. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 92/93, jan.-jun. 1988. p. 24-26.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

- RABELLO, Ivone Daré. **Um canto á margem. Uma leitura da poética de Cruz e Sousa.** vol.1, 1ª. edição. São Paulo: Edusp, 2006.
- RIBETTO, Anelice. **Das diferenças e outros demônios: o realismo mágico da alteridade na educação.** *Dissertação de Mestrado.* Niteroi: UFF, 2006.
- RIBETTO, Anelice. **Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica.** *Tese de Doutorado.* Niterói: UFF 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 3ª. edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** *In: SANTOS, Boaventura de Souza. (org.). Conhecimento Prudente para uma Vida Decente.* São Paulo: Cortez Editora, 777-821, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.
- SEBRÃO, Graciane Daniela. **Presença/Ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888).** 2010. 136 f. *Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.* 2010.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república.** São Paulo: Brasiliense, 1999.
- SILVA, Luiz (CUTI). **A consciência do impacto nas obras de Cruz e Sousa e Lima Barreto,** *Tese de Doutorado,* Campinas, UNICAMP, 2005.
- SOARES, Iaponan. **Ao redor de Cruz e Sousa.** Editora da UFSC, Florianópolis: 1988.
- SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes.** 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SOUSA, João da Cruz e. (1861-1898). **Obra completa: prosa organização e estudo por Lauro Junkes.** vol. 2. Jaraguá do Sul: Avenida Gráfica e Editora, 2008.
- SOUSA, João da Cruz e. (1861-1898). **Obra completa: poesia organização e estudo por Lauro Junkes.** vol. 1. Jaraguá do Sul: Avenida Gráfica e Editora, 2008.
- SOUSA, João da Cruz e. **Poesia Completa.** org. de Zahidé Muzart, Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura / Fundação Banco do Brasil, 1993.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Coleção Tendências, vol. 4. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

VAZ, Lilian Fessler. **Dos cortiços às favelas e aos edifícios de apartamentos- a modernização da moradia no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPPUR-UFRJ, 1994.

VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública para negros e pobres: uma invenção**. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13 n. 39 set./dez. 2008

VERÍSSIMO, José. **Estudos de Literatura Brasileira**. 1ª e 6ª séries. São Paulo, Itatiaia, 1976.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Discourse in life and discourse in art** (concerning sociological poetics). *In: _____*. Freudianism. A marxist critique. New York Academic Press. (Tradução do russo de I. R. Titunik) (Tradução para uso didático de Cristóvão Tezza), 1976.

Sites acessados:

<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/> (acessado durante o mês de outubro de 2015)

<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>(acessado durante os meses de setembro outubro de 2015)
